Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270763
Centre d'intérêt: 260

Beaudoin, Alain.

Développement de services scolaires intégrés pour des enfants handicapés physiques âgés de 4 ans : rapport final de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "Projet-pilote" / Alain Beaudoin. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1980.
118 p. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 64-65.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/8373d Cote LC: LC/4519.2

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfant handicapé *Enfance inadaptée *Education spéciale *Développement *Préscolaire (niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Saint-Albert-le-Grand (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Maternelle quatre ans *Interaction sociale

Rapport d'un projet qui vise deux objectifs: 1. tenter une analyse de l'impact que pourrait avoir une intervention pédagogique composite (école-maison) sur les progrès manifestés par les sujets du groupe expérimental, progrès pouvant se situer aux plans cognitif, social, moteur, autonomie et langage; 2. procéder à une analyse descriptive des interactions sociales pouvant avoir cours dans une classe où se côtoieraient de jeunes enfants handicapés moteurs et d'autres jeunes enfants non handicapés.

La recherche a été menée au début de 1980 auprès d'élèves de l'école Saint-Albert-le-Grand (région Centre-Est de la CECM); ils ont en moyenne quatre ans et sept mois et fréquentent une maternelle quatre ans semi-intégrée. Pour le premier objectif (approche mixte maison-école), deux instruments d'évaluation ont été retenus: le "Developmental profile" (Alpern et Boll), et le "Home observation form measure of the environment" (Caldwell et Bradley). Ils ont été administrés en pré-test et en post-test à sept enfants handicapés physiques. Pour le deuxième objectif (interactions), quinze sujets ont été observés en classe au moyen d'un vidéo-magnétoscope, durant 18 heures.

Bien que l'absence de groupe-témoin empêche de conclure de façon certaine, il semble que certains sujets aient réalisés des progrès significatifs à l'intérieur de certaines sphères développementales. Par ailleurs, on dénombre nettement plus d'interactions amorcées par l'adulte dans le cas des enfants handicapés physiques. On remarque en outre que plus l'enfant handicapé physique dispose d'un répertoire verbal étalé, plus il lui arrive souvent de se trouver à l'amorce d'interactions avec des enfants non-handicapés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270763

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT DE SERVICES SCOLAIRES INTÉGRÉS

POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS PHYSIQUES AGÉS DE 4 ANS

RAPPORT FINAL DE L'EXPÉRIMENTATION

D'UN MODÈLE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

Division des ressources
Service de l'Adaptation

Alain Beaudoin

Décembre 1980

E D U Q 8270763

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier d'une façon particulière monsieur Alain Trahan, conseiller pédagogique à la Division des ressources et du développement, pour tout le support et l'aide qu'il nous a donnés à travers toutes les étapes de ce projet. Nous exprimons aussi notre reconnaissance à madame Denise Gosselin, agent de recherche du M.E.Q. pour ses conseils judicieux.

Nous désirons également rémercier tous les intervenants, ainsi que la direction et le personnel de l'école St-Albert-le-Grand qui, par leur collaboration, nous ont permis de mener à bien cette étude.

Nous remercions enfin toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la bonne marche de ce projet-pilote.

* * * * * * * * * * * *

Note

Nous tenons à informer le lecteur de ce présent rapport que les annexes I et II qui étaient partie intégrante du rapport n'ont pu être incluses à cause de l'interdiction de reproduire les documents.

Vous pourrez cependant retrouver les références exactes qui vous permettront de consulter ces documents si cela s'avère nécessaire.

* * *

1. Titre du projet: Développement de services scolaires intégrés pour des enfants handicapés physiques âgés de 4 ans.

2. Commission scolaire: Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.).

   Ecole: St-Albert-Le-Grand.

3. Membres de l'équipe de recherche:

   a. BOUCHER, Monique; B.Sc. (ergo); consultante
   b. RIOUX, France; B.Sc. (physio); consultante
   c. GENDRON, Monique; B. Ens. enf. inad.; professeur
   d. STOUT, Yollande; D.E.C. (éd. sp.); éducatrice
   e. MAURICE, Paul; D. Ps.; consultant
   f. BEAUDOIN, Alain; M. Ed. (psy.); superviseur

4. Plan de la recherche.

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet:

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet:

Les huit (8) sujets composant la population-cible (ci-après appelée indifféremment groupe expérimental) font l'objet des diagnostics* suivants:

Sujet 1	Hémiparésie gauche; retard de langage et de parole (manque de stimulation (sic)); retard visuo-moteur.
Sujet 2	Microcéphalie; retard staturo-pondéral; retard psycho-moteur.
Sujet 3	Encéphalopathie néo-natale de forme diplégique spastique retard de langage; dippraxie.
Sujet 4	Récession bilatérale oculaire; retard de langage; trouble de comportement; réactions associatives assymétriques; trouble de la démarche (pieds en éversion).
Sujet 5	Myéloméningocèle (Spina bifida).
Sujet 6	Imperforation anale; Meckel, fistule urétro-vésicale, hydro néphrose; retard moteur léger (manque de stimulation)
Sujet 7	Encéphalopathie d'origine anoxique; retard de langage et de parole sévère (sic); retard psycho-moteur.

Sujet 8	Encéphalopathie pré-natale; retard psycho-moteur; scoliose; anomalies congénitales multiples.

* Les diagnostics pré-cités sont extraits des dossiers émis par trois centres hospitaliers du Montréal métropolitain.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.

Voir tableau ci-contre.

c) Groupe-âge et sexe.

L'âge des enfants impliqués dans ce projet varie de quatre (4) ans quatre mois à cinq (5) ans trois mois. Le groupe expérimental est constitué de quatre (4) garçons et de quatre (4) filles. L'âge moyen du groupe intégral est de quatre ans sept mois (4.76).

d) Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier".

La classe aménagée pour les fins de projet-pilote qui nous concerne correspond à ce que nous pourrions qualifier de classe maternelle (4 ans) semi-intégrée. Plus précisément, il s'agit d'une classe localisée dans une école régulière située en milieu urbain. La raison sous-tendant l'épithète "semi-intégrée" se retrouve dans le fait que les enfants se trouvant dans cette classe n'étaient pas soumis aux impératifs horaires et administratifs communs aux autres classes de l'école.

e) Organisation humaine et physique de l'école.

Salles de classe	17
Locaux de service	2
Bibliothèque(s)	1
Gymnase(s)	1
Bureau(x)	3

Nombre d'élèves	250
Personnel enseignant	16
Personnel non-enseignant	5
Bénévoles	10 (approx.)

Plus particulièrement, la salle de classe aménagée dans le cadre du projet-pilote qui nous concerne comportait les caractéristiques suivantes: un coin A.V.Q.; un coin de lecture (détente); une aire affectée aux jeux libres et structurés et une aire aménagée pour les arts plastiques et l'expression graphique.

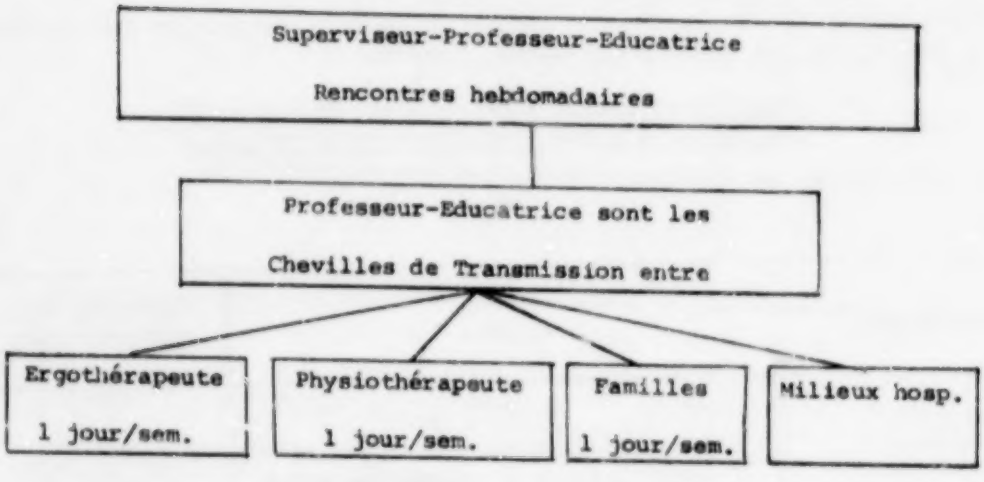
L'intérieur de la classe ne comportait pas d'obstacles architecturaux. Il n'en va cependant pas de même pour ce qui concerne les espaces extérieurs à la salle de classe: salle d'aisance non aménagée, absence d'anti-dérapant au sol, absence d'une rampe d'accès à l'école, absence de main courante dans l'école.

N.B. Une rampe d'accès fut installée à l'entrée principale, mais elle fut enlevée vers la fin de l'année suite à certaines pressions.

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions:

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Professeur spécialisé (1)	- Responsable des activités et de la matérialisation du programme en oeuvre de la classe; visite les familles des enfants impliqués dans le projet.	5 jours/sem.
Educatrice spécialisée (1)	- Assiste le professeur dans la mise en oeuvre des activités et programmes.	5 jours/sem.
Physiothérapeute (1)	- Positionnement, prévention; évalue au besoin et conseille le professeur sur les exercices à exécuter avec l'enfant.	1 jour/sem.
Ergothérapeute (1)	- Evaluation des besoins de l'enfant, propose activités favorisant une meilleure adaptation des programmes à l'enfant.	1 jour/sem.
Superviseur (1)	- Passe en revue, avec le professeur et l'éducatrice, les activités de la semaine; participe à la formulation et l'établissement des priorités et objectifs.	1 jour/sem.
Psychologue	- Passation des épreuves constituant les pré et post-tests; consultation psychologique.	sur demande

Il convient cependant à ce chapitre d'apporter certaines précisions en ce qui a trait au fonctionnement inter-disciplinaire. Le tableau qui suit servira notamment à le caractériser.



Il est à noter que le professeur, l'éducatrice, la physiothérapeute et l'ergothérapeute tiennent un journal de bord dans lequel sont inscrits tous les éléments pertinents. Ce journal de bord est consulté par tous les intervenants au projet. De plus, le professeur et l'éducatrice rencontrent les intervenants et les familles de façon continue; celles-ci véhiculent renseignements et communiquent les nouvelles orientations au superviseur, aux intervenants et aux familles impliquées dans le projet. Du fait que certains de nos enfants étaient suivis en milieu hospitalier (p.ex: orthophonie, traitements, etc.), des rencontres étaient ménagées au besoin, lesquelles réunissaient les personnes concernées, le professeur et, le cas échéant, la famille.

g) Assiette horaire.

Compte tenu du fait qu'il s'agit d'une classe de maternelle (4 ans), il est en soi difficile de parler d'une répartition systématique du temps. Des constantes se font néanmoins jour. Les deux tableaux apparaissant ci-après font état de (1) la répartition hebdomadaire des activités ayant cours dans le cadre du projet, et (2) de la répartition quotidienne des activités (il s'agit bien entendu à ce niveau d'un cadre général et flexible, fonction des objectifs poursuivis au cours de la semaine).

Groupes concernés	Jour				
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Groupe I: a.m. N = 8	8 enfants 4 sont handicapés et 4 ne manifestent aucun handic.	Idem	Idem	Visites dans les familles (le professeur et l'éducatrice se rendent dans les familles)	Supervision: Revue des activités de la semaine précédente; établissement des priorités et formulation d'objectifs.
Groupe II: p.m. N = 8	Idem (il s'agit toutefois d'un autre groupe d'enfants)	Idem	Idem		
	Le professeur, l'éducatrice et la physiothérapeute sont en présence.	Le professeur, l'éducatrice et l'ergothérapeute sont en présence	Seuls le professeur et l'éducatrice sont en présence.		

Répartition hebdomadaire des activités.

On comprendra donc que les enfants, répartis en deux groupes égaux (N=8), fréquentent la classe, à raison de trois (3) demi-journées par semaine. Chacun de ces groupes étant composé également d'enfants handicapés (N=4) et non-handicapés (N=4).

Jour		
Lundi	Mardi	Mercredi
9:30	rentrée des enfants	
	accueil-causerie (enfants disposés en cercle, retenu sur les activités à la maison, etc.)	
9:45	jeu libre (période d'activités individuelles)	
10:00	collation (organisation par les enfants de la collation)	
	nettoyage après collation	
10:15	période de lecture (conte, langage, etc.)	
10:30	activités motrices globales	
10:45	activités motrices différenciées	
11:00	période de transition	
11:10	jeu de groupe (ex. loto-domino, cache-cache, jeu de mémoire, etc.)	
	chansons, contines	
11:30	départ.	

* On retrouve les mêmes activités en p.m.

Répartition quotidienne des activités.

Seules les constantes dont on fait mention ci-haut balisent l'emploi du temps quotidien. Du reste, le professeur, l'éducatrice (la physiothérapeute et l'ergothérapeute lorsqu'elles sont en présence), ménagent les périodes d'intervention individuelles en fonction du rythme que manifestent les enfants.

h) Facteurs géographiques.

L'école où le projet-pilote se trouve en oeuvre se situe dans la Région Centre-Est. Localisée dans un quartier résidentiel, l'école dessert en temps régulier le territoire correspondant à la Région Centre de la C.E.C.M. Pour les fins du projet cependant, certains enfants, vivant dans des secteurs qui ne sont d'ordinaire pas desservis par ladite école, y ont eu accès. Ces derniers (N=7) habitaient respectivement à Rivière-des-Prairies, Montréal-Nord, Montréal-Est et la Région Est.

Le transfert scolaire, par voie de conséquence, a eu des répercussions non négligeables sur la bonne marche du projet. Au départ difficile à mettre en branle, beaucoup de retards dans le calendrier de travail, tant au point de vue de la rentrée scolaire que de celui de l'expérimentation à proprement parler, ont eu pour origine le transport scolaire. On a dû en l'occurence, retirer deux enfants du groupe expérimental parce qu'il était impossible de négocier les ententes s'imposant avec deux commissions scolaires. On a donc dû procéder à la constitution d'un autre groupe expérimental.

j) Groupe-témoin.

Afin de tenter une analyse de l'impact que pourrait avoir l'intervention préconisée dans ce projet (cf. paragraphe 4.2 - 1er objectif général), nous avons cru bon de constituer un groupe-témoin auquel nous pourrions comparer les sujets du groupe expérimental. Cela tant du point de vue du progrès que pourraient réaliser les enfants que de celui des modifications que l'on pourrait observer dans le milieu familial.

Les variables que nous nous sommes efforcés de considérer dans la constitution du groupe-témoin sont les suivantes:

- Sexe
- Age
- Rang socio-économique (quand possible)
- Handicap
- Rang dans la famille
- Education des parents
- Médication
- Nationalité
- Services reçus par le sujet et sa famille
- Répondant aux questions

4.2 Les objectifs de la recherche.

Deux objectifs globaux sous-tendaient le projet-pilote qui nous concerne:

a) Tenter une analyse de l'impact que pourrait avoir une intervention pédagogique composite (école-maison) sur les progrès que manifesteraient les sujets du groupe expérimental. Les progrès pouvant se situer aux plans cognitif, social, moteur, autonomie et langage.

b) Procéder à une analyse descriptive des interactions sociales pouvant avoir cours dans une classe où se côtoieraient de jeunes enfants handicapés moteurs et d'autres jeunes enfants non handicapés.

Opérationnalisation des objectifs globaux.

1er Objectif global.

a) Choisir une grille d'évaluation et d'observation nous habilitant à établir les niveaux de base des sujets du groupe expérimental (en pré-test et post-test).

b) Articuler un mode d'intervention permettant de toucher à la fois l'école et la famille.

c) Organiser des rencontres hebdomadaires habilitant les principaux intervenants à passer en revue les priorités et objectifs

touchant les sujets du groupe expérimental.

d) Evaluer les sujets du groupe expérimental au début et au terme de l'intervention.

2ième Objectif global.

a) Convenir d'un mode d'observation.

b) Constituer une grille d'observation.

c) Procéder à une observation des interactions ayant cours entre les sujets handicapés physiques et leurs pairs non-handicapés, ladite observation s'effectuant au début et à la fin de l'intervention.

d) Totaliser les interactions ayant eu cours (fréquence brute et fréquence dirigée), en plus d'en établir la qualité verbale, non-verbale, positive, négative).

4.3 Hypothèses posées.

Ne s'applique pas.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention.

Dans le cadre du projet-pilote, nous fusionnons les paliers rééducatif et pédagogique de l'intervention. Dans la mesure où la

physiothérapeute et l'ergothérapeute n'entreprennent pas à proprement parler de thérapies rééducatives et que, de surcroît, elles font davantage office d'expertes-conseils, nous ne pouvons parler de rééducation dans son acception la plus stricte. Leur rôle avait davantage trait à l'aspect préventif et support au professeur. Pour ce qui concerne le professeur et l'éducatrice (aide pédagogique), leur rôle consistait davantage à matérialiser un programme de pré-maternelle auprès de jeunes enfants handicapés moteurs et non-handicapés.

Plus précisément, l'ergothérapeute et la physiothérapeute, tout comme le professeur et l'éducatrice d'ailleurs, s'employaient alternativement à des sessions de travail de groupe et individuel. C'est ainsi que des activités de groupe étaient ménagées, au cours desquelles l'une ou l'autre des intervenantes pouvait s'occuper d'un enfant ayant des difficultés à suivre le groupe. Dans un même ordre d'idées, des sessions de travail individualisé (l'enfant et l'intervenante ne se retirant pas de la salle) avaient également cours. Durant ces sessions de travail individualisé, l'intervenante travaillait avec l'enfant sur l'une des difficultés à laquelle il était confronté, ou encore préparait la prochaine étape d'apprentissage. Le schéma qui suit dégage en gros le rôle des intervenants:

Physiothérapeute et ergothérapeute	-	1) Aspect préventif, positionnement évalue les besoins de l'enfant.
		2) Travaille avec le groupe ou avec un enfant donné.
		3) Conseille le professeur et l'éducatrice quant aux programmes précis à entreprendre.
Professeur et éducatrice	-	1) Poursuit le travail entrepris par l'ergothérapeute et la physiothérapeute pour ce qui est du positionnement.
		2) Traduit sous forme d'activités et exercices les conseils formulés par l'ergothérapeute et la physiothérapeute.
		3) Evalue le niveau de fonctionnement (moteur, perceptivo-moteur, etc.) et organise un programme conforme.

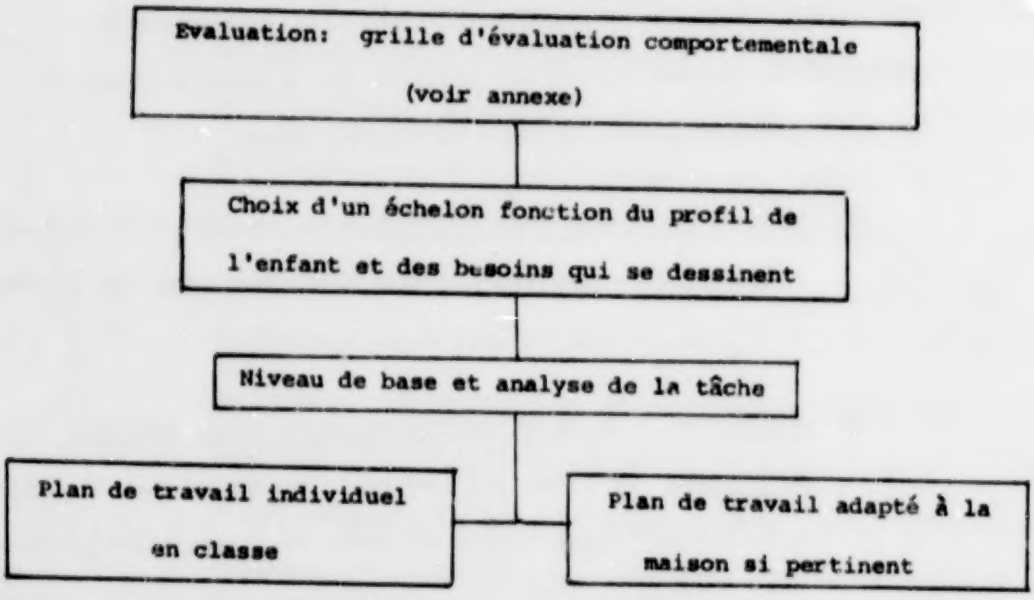
Dans l'ensemble, l'intervention des deux intervenantes principales (professeur et éducatrice), de la physiothérapeute et de l'ergothérapeute (lorsque présentes) peut:

a) Toucher le groupe dans son ensemble: activité de groupe - rondes, jeux conformes à l'âge développemental des sujets, activités perceptivo-motrices, etc.;

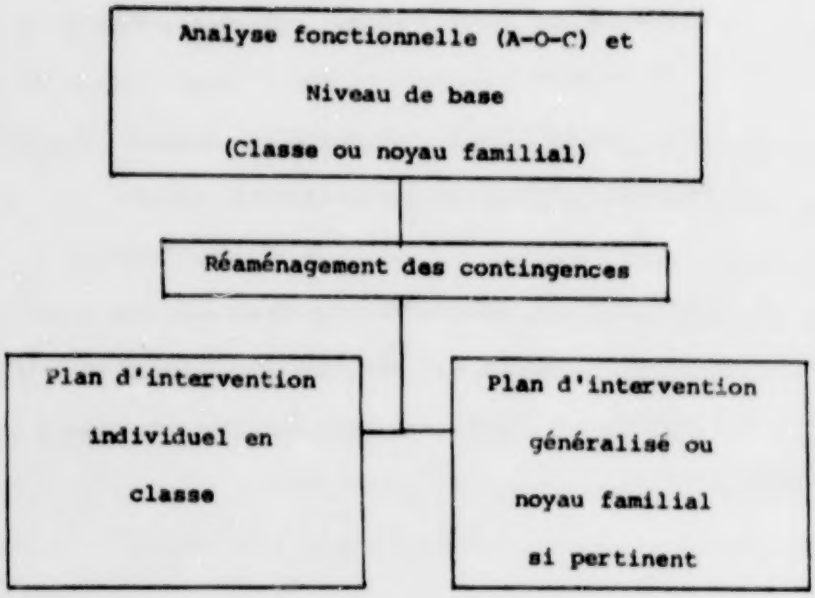
b) s'adresser à un sujet précis au cours d'une activité de groupe: on tient ici compte du niveau de base du sujet relativement à l'activité en cause (ex. apprendre à l'enfant à attendre son tour à l'intérieur d'un jeu de groupe, nettoyer sa place à table après collation, etc.);

c) se matérialiser dans le cadre d'une session de travail individuel (10-15 minutes): dans ce cas, l'intervenant travaille avec l'enfant (retiré du groupe mais demeurant dans la salle) dans le but d'atteindre l'objectif fixé par rapport à une tâche précise. Il peut s'agir à ce chapitre d'une intervention portant sur l'aspect moteur différencié (enfilage de perles, par exemple), langage réceptif ou autonomie (éducation à la propreté, etc.).

De façon générale, l'intervention pratiquée par le professeur et l'éducatrice s'inspire des principes de la pédagogie béhaviorale. Plus précisément, le schéma qui suit illustre les jalons balisant l'intervention:



Dans cette optique, lorsque l'intervention s'applique à des difficultés comportementales que manifeste l'enfant (ex. fugues, crises, instabilité psycho-motrice, etc.), l'intervenant fonde sa démarche essentiellement sur les mêmes principes:



Le palier social de l'intervention pratiquée dans le cadre du présent projet-pilote revêt une importance toute particulière: en raison même du mode d'intervention qui préconisait que l'intervenant consacre une journée/semaine aux visites dans les familles. On ne saurait en effet négliger l'importance d'impliquer les parents dans une intervention s'adressant aux sujets d'âge préscolaire. Les écrits scientifiques soulignent à maintes reprises, la nécessité d'engager les parents dans une démarche d'intervention touchant leurs enfants. Berkowitz et Graziano (1972), O'Dell (1974) signalaient que la formation des parents constituaient une approche efficace relativement à la modification de comportements aberrants chez de jeunes sujets. Peed, Roberts et Forehand (1977) ont réalisé une étude dont les résultats indiquaient que les sujets faisant partie d'un groupe expérimental (Parents et Enfants) manifestaient des modifications de comportement appréciables, alors que les sujets d'un groupe-témoin (Parents et Enfants) ne manifestaient aucun changement au cours de la période d'attente correspondant au traitement appliqué au groupe expérimental.

Dans cette optique, Shortinghuis et Frohman (1978) ont démontré que le recours à des "para-professionnels" dans une intervention pédagogique constitue une approche dont l'efficacité est comparable au recours à des professionnels pourvu, bien entendu, que l'on dispense une formation intensive en modification de comportement et enseignement de précision aux "para-professionnels". Que penser dès lors du recours aux parents à titre de "para-professionnels" ou d'agents de changement auprès de leurs enfants. Shearer (1972)

isole plusieurs raisons militant en faveur du recours aux parents à titre d'intervenants auprès de leurs enfants. En premier lieu, elle fait ressortir que l'apprentissage a cours dans l'environnement naturel des parents et de l'enfant.

En second lieu, Shearer (1972) signale que le recours aux parents permet un "accès" direct et continu au comportement au fur et à mesure qu'il se fait naturellement jour. Troisièmement, elle relève que les possibilités que se maintienne le comportement-cible se trouvent accrues du fait que le comportement-cible a été appris dans l'environnement naturel de l'enfant. Finalement, la formation des parents devrait leur faire acquérir les compétences susceptibles de les habiliter à composer adéquatement avec les autres comportements que pourraient afficher les enfants. Cela dans la mesure où les parents représentent des "agents de renforcement" naturels.

Par conséquent,le professeur et l'éducatrice se rendaient dans la famille afin de favoriser la généralisation des apprentissages au milieu familial; de prendre note des observations des parents et des aspects que ces derniers voudraient voir s'étendre à la classe (ex. si les parents ont commencé d'éduquer l'enfant à la propreté), en plus de renseigner les parents sur les façons d'intervenir de façon fonctionnelle auprès de l'enfant (ex. principes de modification de comportements expliqués aux parents). De surcroît, les visites hebdomadaires dans les familles avaient également pour

objet, d'informer les parents sur ce qui se déroulait en classe.

4.5 Calendrier de la démarche de recherche suivie.

Nous estimons à ce point, qu'il importe de signaler que le calendrier de la démarche de recherche prévue ne correspond pas au calendrier de la démarche de recherche suivie effectivement. Nous présentons donc les deux, dans le dessein d'isoler les motifs ayant sous-tendu ces modifications.

a) Calendrier de la démarche prévue.

Septembre et Octobre 79	- Rencontre des intervenants et des parents.
	- Formation et entraînement des évaluateurs et observateurs.
	- Conception des grilles d'observation.
	- Organisation de la rentrée.
Octobre 79 (trois premières semaines)	- Rentrée des enfants.
	- Evaluation des enfants et du milieu familial.
	- Observation des enfants in vivo.
	- Entrée en fonction de la physiothérapeute, de l'ergothérapeute et de l'orthophoniste.
	- Début des visites dans les familles.

Novembre 79 - Mai 80	- Application de l'intervention. - Continuation des supervisions hebdomadaires. - Rencontres avec le personnel de l'école non-impliqué dans le projet.
Mai - Juin 1980	- Préparation des instruments d'évaluation pour le post-test. - Rencontre des évaluateurs et des observateurs. - Evaluation des enfants et du milieu familial en post-test. - Observation in vivo des enfants en salle de classe.
Juillet - Août 80	- Traitement et analyse des données. - Rédaction du rapport et présentation des résultats.

b) Calendrier de la démarche effectivement suivie.

Septembre à novembre 79 - Rencontre des intervenants et des parents.

- Conception des grilles d'observation.

- Organisation de la rentrée.

- Formation et entraînement des évaluateurs et observateurs.

3 décembre 1979 - Rentrée en classe des enfants.

N.B. - Comme les moyens de transport n'étaient pas au point, les enfants n'ont pu intégrer la classe avant ce temps.

- La physiothérapeute et l'ergothérapeute n'ont pas intégré leurs fonctions avant la mi-décembre à cause des délais d'engagement.

- Il a été impossible, malgré toutes les démarches, de trouver une orthophoniste pour le projet.

- Deux enfants handicapés physiques ont abandonné le projet.

Vacances de Noël

N.B. A ce jour, la majorité des enfants était composée d'enfants non handicapés.

Janvier 1980	- Recrutement de nouveaux enfants handicapés.
28 janvier - 24 février	- Grève du personnel enseignant et du personnel de soutien.
Mars 1980	- Les groupes sont complets. - Début de l'application de l'intervention à proprement parler.
Début avril 1980	- Evaluation des enfants et du milieu familial. - Observation "in vivo" des enfants. - Continuation de l'intervention.
Vacances de Pâques	
19 mai - 1er juin 80	- Grève du personnel enseignant.
1er juin - 19 juin 80	- Observation "in vivo" des enfants (post-intervention). - Estompage dans les milieux familiaux. - Acheminer les enfants handicapés physiques vers des milieux appropriés pour septembre 1980.

- Rencontre des équipes pluri-disciplinaires (en milieu hospitalier pour 3 des enfants handicapés physiques).

Mi-juin-Juillet 80

- Départ des enfants (19 juin).
- Continuation des évaluations (post-tests) des enfants et des milieux familiaux.

N.B, - Au cours de la période allant du 10 décembre au 30 juin, nous avons dû combler à 3 reprises le poste d'aide-pédagogique. Un d'entre eux ayant trouvé de meilleures conditions salariales dans un autre milieu, le deuxième ayant accepté un poste régulier dans une autre école.

- Les observateurs auxquels nous avions eu recours au pré-test ont abandonné à cause de retards sur le calendrier d'exécution prévu.

Mi-juillet

- Recrutement d'observateurs pour le décodage des bandes video-magnétoscopiques.

Début août

- Formation des observateurs.

Mi-août 1980 - Compilation des données.

N.B. Des difficultés techniques hors de notre volonté (le technicien devant traiter les bandes magnétoscopiques ne s'est pas présenté), font que les données ne peuvent être traitées avant la fin août. La présentation des résultats accusent donc un retard sur le calendrier estimé.

4.6 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation (Etude descriptive des interactions sociales)

I Méthodologie

a) Contexte expérimental

L'étude menée à cours dans la salle de classe qu'occupe habituellement les enfants. Plus précisément, les observations recueillies aux fins de la présente étude le furent à l'intérieur d'une période libre (a.m. et p.m.). Au cours de cette période, les enfants pouvaient s'engager dans des activités de leur choix. Les seules restrictions étant qu'ils demeurent dans le champs que pouvait couvrir la caméra (c'est-à-dire une aire de jeu libre de 20' X 20'). Cela étant, l'éducatrice n'intervenait que si une situation l'exigeait (danger pour l'un des enfants, altercations, risque d'endommager matériel en installation matériel).

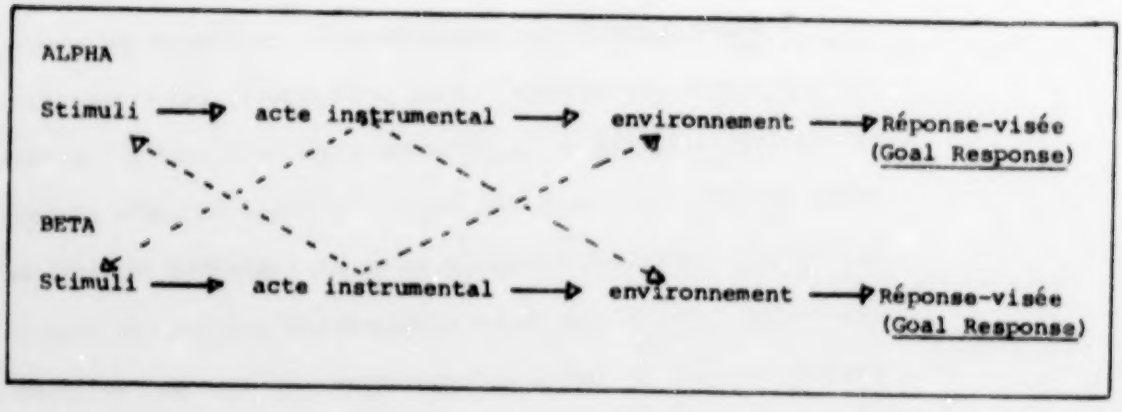
b) Sujets

Les quinze sujets participant au projet qui nous concerne, participèrent également à la présente étude. Les groupes déjà constitués demeurèrent inchangés dans le cadre de la présente étude.

c) Comportements-cibles

Pour ce qui concerne l'enregistrement et l'analyse des données, nous avons, à l'instas de Sears (1951), établi une distinction entre une

interaction et un comportement social. Sears s'est en effet employé à étudier des unités de comportements dyadiques au lieu de monades comportementales comme dans la plupart des études se fondant sur le modèle opérant.



SEQUENCE DYADIQUE (SEARS, 1951)

Nous nous intéressons par conséquent aux séquences dyadiques, c'est-à-dire aux situations dans lesquelles "deux personnes produisent les stimuli environnementaux correspondant" de part et d'autre aux "REPONSES-VISEES" (GOAL RESPONSES). Conséquemment, la définition du terme qui suit s'applique à cette partie de notre recherche.

Interaction: Une interaction est définie comme une dyade de comportements. Plus précisément, deux comportements composent l'intéraction sociale: une amorce (A) et une réponse (R) —— (A ⟶ R). Pour qu'une inte-

raction sociale soit enregistrée comme telle, la réponse doit survenir dans les dix (10) secondes suivant la manifestation de l'amorce.

N.B. : Par ailleurs, pour les besoins de l'étude, toute amorce que manifestera le sujet-cible à l'intérieur d'une intervalle donnée sera enregistrée comme telle, même si elle n'est pas suivie d'une réponse à l'intérieur du même intervalle.

Interaction positive : L'interaction est dite positive quand les deux (2) éléments (A et R) composant la dyade sont positifs (A^{+} —— R^{+}).

Interaction négative : L'interaction est dite négative quand les deux (2) éléments composant la dyade sont négatifs (A^{-} —— R^{-}) que l'un ou l'autre desdits éléments sont négatifs (A^{+} —— R^{-} ; A^{-} —— R^{+}).

Interaction verbale : L'interaction est considérée verbale quand les deux (2) éléments constituant la dyade sont verbaux (A^{v}—— R^{v}).

Interaction non-verbale: L'interaction est dite non-verbale quand les deux (2) éléments constituant la dyade interactionnelle sont non-verbaux (A^{nv} —— R^{nv}).

Il découle donc de la définition des termes que nous venons d'effectuer que l'on pourra se retrouver face aux catégories suivantes:

1. L'interaction pourra être verbale positive ($A^{V+} \longrightarrow R^{V+}$) ou non-verbale positive ($A^{NV+} \longrightarrow R^{NV+}$).

2. L'interaction pourra être verbale négative ($A^{V-} \longrightarrow R^{V-}$; $A^{V+} \longrightarrow R^{V-}$; $A^{V-} \longrightarrow R^{V+}$) ou non verbale négative ($A^{NV-} \longrightarrow R^{NV-}$; $A^{NV-} \longrightarrow R^{NV+}$; $A^{NV+} \longrightarrow R^{NV-}$).

3. L'interaction pourra être mixte ($A^{NV} \longrightarrow R^{V}$; $A^{V} \longrightarrow R^{NV}$), positive ou négative.

EXEMPLES DE COMPORTEMENTS VERBAUX

Tableau A

Comportement verbal positif
- Saluer
- Demander renseignements
- Demander de l'aide à quelqu'un
- Complimenter quelqu'un
- Offrir son aide à quelqu'un
- Fournir un renseignement à quelqu'un

- Demander la permission à quelqu'un
- Toute émission sonore s'accompagnant de gestes signifiant la camaraderie, l'accueil, la bienveillance.

Comportement verbal négatif

- Cris, pleurs, gémissements (sauf s'il s'agit de simulaires, de jeux)
- Moqueries, railleries
- Désapprobation virulente du comportement d'un pair, de l'éducateur
- Menaces
- Insultes
- "Enquelades"
- Toute émission sonore s'accompagnant de gestes signalant l'opposition ferme, l'agressivité, le rejet.

EXEMPLES DE COMPORTEMENTS NON VERBAUX

Tableau B

Comportement non verbal positif

- Saluer de la main ou en hochant la tête
- Toucher quelqu'un de la main (par extension tenir la main de quelqu'un)
- Tourner la tête en direction d'un interlocuteur (attention)
- Rires émis en guise de réponse à une amorce les commandant
- Gestes de collaboration (partager un jouet, travailler avec quelqu'un)
- Gestes d'entraide (indiquer du doigt un endroit, prêter ou donner un objet

- Gestes d'encouragement ou d'approbation (signes de la tête, tapes sur l'épaule)

Comportement non verbal négatif

- Colleter quelqu'un
- Se battre avec quelqu'un
- Frapper quelqu'un
- Détruire le matériel d'un pair
- Pousser ou tirer quelqu'un contre son gré
- Confisquer un objet dont un pair dispose
- Gestes marquant l'agressivité (menaces, provocations gestuelles).

Si aucun des comportements dont on fait la nomenclature ci-haut ne se fait jeux à l'intérieur d'un intervalle de dix (10) secondes, le décodeur inscrira un trait dans ledit intervalle.

d) Méthode d'observation

L'observation est effectuée au moyen d'un vidéo-magnétoscope que l'expérimentateur met en marche en temps opportun. L'observation (enregistrement filmique des sujets) s'échelonne sur deux (2) périodes de trois (3) semaines chacune, à raison de trois (3) jours par semaine. Une période d'observation hebdomadaire est d'une durée d'une heure (½ heure a.m. - ½ heure p.m.). La première étape

d'observation correspond au début de l'intervention (quand les groupes sont complets). L'étape finale correspond aux trois (3) dernières semaines de l'intervention. Se trouvent donc consignées sur bandes vidéomagnétoscopiques, dix-huit (18) heures d'observation (i.e. neuf (9) heures à la première étape et neuf (9) heures à l'étape finale).

Les bandes vidéo-magnétoscopiques sont par la suite décodées par deux (2) observateurs neutres (extérieurs au projet). Les deux (2) observateurs en cause sont étudiants diplômés en psychologie et en enfance inadaptée ayant été entraînés par l'expérimentateur. Les observations procédant du décodage des bandes vidéo sont ensuite consignées sur les grilles d'observation conçues pour la présente étude. On trouvera copie de ladite grille d'observation en annexe.

De façon plus précise, le décodage s'effectue de la manière qui suit. Chaque bande d'une demi heure est répartie en tranche d'observation de cinq (5) minutes, tranche au cours de laquelle un sujet-cible est observé. Une tranche de cinq (5) minutes étant divisée en cinq (5) périodes d'une (1) minute, lesquelles périodes sont à leur tour subdivisées en six (6) intervalles de dix (10) secondes. Les observateurs observent de façon continue (intervalle 10,0).

L'accord inter-juge est obtenu dès lors que les observateurs ont été entraînés (i.e. avant le décodage des bandes servant dans

cette étude), et à trois (3) reprises au cours des sessions d'observation-décodage. Le pourcentage d'accord inter-juges s'obtient en divisant le nombre d'accords par la somme d'accords et de désaccords, et en multipliant par cent (100) -

$$\frac{A}{A+D} \times 100$$

4.6 Evaluation du modèle d'intervention

1. Objectif de recherche: Tenter d'évaluer l'impact qu'avait une approche mixte (maison-école) sur le développement de l'enfant (voir paragraphe 4.2 - Objectif de la recherche).

A ce chapitre, nous avons retenu deux instruments d'évaluation. Le premier, le Developmental Profile (Alpern & Boll - voir annexe I), est un instrument d'évaluation permettant d'établir les niveaux d'âge de l'enfant aux points de vue moteur, autonomie, social, cognitif (académique) et communication (verbal). Cet instrument, relativement simple dans sa forme, est administré sous forme de questionnaire aux parents (l'évaluateur posant des questions aux parents) que l'on peut contre vérifier en observant l'enfant s'exécuter à l'une des tâches composant l'épreuve. (Dans ler cas, on plane un doute dans l'esprit de l'évaluateur). Le Developmental Profile offre l'avantage d'être simple à administrer (il ne nécessite donc pas une longue période de formation pour les évaluateurs), en plus d'avoir été standardisé auprès d'une assez vaste population (bien que non québécoise).

Le second instrument, le Home Observation for Measure of the Environment (Cadwell & Bradley - voir annexe II), permet de mesurer ces aspects de l'environnement de l'enfant susceptible d'optimaliser son développement. A cet égard, le HOME (Caldwell

& Bradley) a été retenu dans le dessein de voir si l'intervention de l'éducatrice dans la famille entraîneraient des modifications que l'on formulait dans le programme de l'enfant (ex.: favoriser l'acquisition d'un vocabulaire actif plus étoffé chez l'enfant en augmentant les compétences d'interaction verbale de la mère avec son enfant, etc).

Les deux instruments ont été administrés en pré-test et en post-test, l'intervalle entre les deux étant de trois min's Les évaluateurs administrant les deux instruments étaient deux étudiants diplômés en psychologie, un étudiant pré-diplômé en psychologie et une étudiante diplômée en enfance inadaptée. La formation des évaluateurs a été assumée par deux professionnels rompus aux deux instruments d'évaluation utilisés. L'accord inter-juge* a été établi avant que ne commencent les évaluations des sujets composant le groupe expérimental (les sujets handicapés physiques touchés par le présent projet-pilote). L'accord inter-juge étant de 97% dans le cas du Developmental Profile (Alpern & Boll) et de 91% pour ce qui concerne le HOME (Caldwell & Bradley).

---

* L'accord inter-juge se calculant en divisant le nombre des accords par la somme des accords et des désaccords et en multipliant par cent (100): $\frac{A}{A + D} \times 100$

SUJETS

Groupe expérimental

Huit sujets composaient au départ le groupe expérimental (les huit enfants handicapés physiques fréquentant la maternelle 4 ans). L'un des sujets a du être exclu, la raison de la non-disponibilité de la famille en période de pré-test. Le groupe expérimental définitif totalise donc sept sujets (N 7).

Groupe témoin

En raison de la constitution tardive du groupe expérimental (fin mars 1980) et que les enfants composant le groupe-témoin avaient été évalués en janvier 1980 (lesdits sujets faisant également partie d'une étude menée par un groupe de chercheurs de l'U.Q.A.M.), nous avons du rejeter le groupe-témoin du fait que la période de temps correspondant à l'intervention (trois mois dans le cas du groupe expérimental) ne rendait plus possible la comparaison avec le groupe-témoin (ne bénéficiant pas du service du présent projet-pilote)*. Les sujets du groupe-témoin, comme ils servaient également de sujets-témoins dans une autre étude menée par un chercheur de l'U.Q.A.M., étaient évalués en janvier et en avril et par voie de conséquence, ne pouvaient plus servir de points de comparaison.

---

* Les résultats présentés ci-bas seront donc ceux correspondant aux sujets du groupe expérimental.

Compilation des données et statistique

Dans le cas du Developmental Profile, les scores obtenus par les sujets à chacune des échelles composant l'inventaire du développement (c'est-à-dire motrice, sociale, académique, etc.) donnent lieu à un âge moteur, social, etc. Pour ce qui concerne le HOME les données recueillies après observation sont compilées en totalisant le nombre de "oui" et "non" apparaissant à chacune des sous-échelles (c'est-à-dire punition et châtiments corporels, installations matérielles, etc.). Le nombre total de "oui" est retenu et constitue le score brut obtenu à chaque sous -échelle, lequel score brut est par la suite converti en percentile.

En raison de la petitesse de l'échantillon en cause dans cette étude, le test du signe** a été retenu pour le traitement statistique des données obtenues par le biais du Developmental Profile et du HOME.

Présentation des résultats

A) Developmental Profile

Se retrouvent dans les tableaux qui suivent les résultats à chacune des échelles constituant l'instrument (les résultats du pré-test et au post-test sont exprimés en âges - X ans X mois).

** en anglais sign test

SUJETS	RESULTATS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2 ans 8 mois	3 ans 0 mois	+
A. M.	2 " 2 "	2 " 2 "	0
L. T.	1 " 10 "	2 " 0 "	+
A. B.	3 " 2 "	4 " 0 "	+
E. H.	1 " 4 "	1 " 4 "	0
J. L.	3 " 2 "	3 " 8 "	+
S. L.	1 " 6 "	2 " 2 "	+

TABLEAU " A " : Résultats à l'échelle motrice

SUJETS	RESULTATS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	4 ans 0 mois	4 ans 2 mois	+
A. M.	3 " 2 "	3 " 4 "	+
L. T.	3 " 0 "	3 " 4 "	+
A. B.	3 " 6 "	3 " 10 "	+
E. H.	0 " 10 "	1 " 0 "	+
J. L.	3 " 8 "	3 " 8 "	0
S. L.	2 " 4 "	3 " 0 "	+

TABLEAU " B " : Résultats à l'échelle autonomie

SUJETS	RESULTATS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	3 ans 0 mois	3 ans 8 mois	+
A. M.	4 " 0 "	4 " 6 "	+
L. T.	4 " 2 "	4 " 2 "	o
A. B.	5 " 2 "	5 " 2 "	o
E. H.	1 " 6 "	1 " 8 "	+
J. L.	3 " 4 "	4 " 0 "	+
S. L.	2 " 4 "	3 " 0 "	+

TABLEAU " C " : Résultats à l'échelle sociale

SUJETS	RESULTATS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2 ans 2 mois	2 ans 2 mois	0
A. M.	3 " 0 "	3 " 2 "	+
L. T.	2 " 10 "	2 " 10 "	0
A. B.	5 " 2 "	5 " 6 "	+
E. H.	0 " 6 "	0 " 9 "	+
J. L.	2 " 4 "	2 " 8 "	+
S. L.	2 " 2 "	2 " 2 "	0

TABLEAU " D " : Résultats à l'échelle "académique"

SUJETS	RESULTATS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2 ans 6 mois	2 ans 6 mois	0
A. M.	4 " 4 "	4 " 8 "	+
L. T.	2 " 10 "	4 " 0 "	+
A. B.	5 " 2 "	5 " 2 "	0
E. H.	0 " 6 "	0 " 6 "	0
J. L.	2 " 6 "	2 " 8 "	+
S. L.	2 " 4 "	2 " 6 "	+

TABLEAU " E " : Résultats à l'échelle communication

ECHELLES	p
Moteur	.031
Autonomie	.016
Socialisation	.031
Académique	---
Communication	---

TABLEAU " F " : Résultats obtenus à la suite de l'application du test du signe aux scores obtenus par l'ensemble des sujets en pré-test et post-test à chacune des échelles du Developmental Profile.

Interprétation et discussion

Les résultats, tels qu'ils se font jours au Tableau "F" donnent lieu à un double constat. En premier lieu, on observe que la différence entre les résultats au pré-test et au post-test est significative pour ce qui concerne l'échelle motrice ($p = .031$), l'échelle autonomie ($p = .016$) et l'échelle motrice ($p = .031$). En l'absence d'un groupe-témoin équivalent au groupe expérimental, il devient impossible d'affirmer avec certitude que l'intervention pratiquée dans le cadre du projet constitue l'unique source de la différence entre le pré-test et le post-test. De succroît, de multiples impondérables et des retards sur l'échéancier prévu ont fait que certains éléments de la démarche de recherche ont du être abandonnés en cours d'expérience. Ces éléments auraient sans doute donné cours à des conclusions plus nuancées.

En second lieu, l'on remarque qu'il est impossible de conclure quoi que ce soit dans le cas de l'échelle académique et communication. Trois sujets ayant du être rejetés au moment de l'analyse des résultats à l'une et l'autre des échelles, en raison précisement de scores identiques au pré-test et au post-test, la taille de l'échantillon (N 4) ne permettait pas que l'on applique le test du signe. Notons cependant, qu'il eut été intéressant, si la chose avait été possible s'entend, de poursuivre l'intervention pendant une période de temps équivalente auprès de trois sujets additionnels. Cela au-

rait peut-être conduit à des résultats s'apparentant à ceux obtenus aux échelles motrice, autonomie et sociale. Du reste les quatre autres sujets ont marqué du progrès respectif de 2, 4, 3, et 4 mois ($\bar{M}$ = 3.25 mois) à l'échelle académique, et de 4, 14, 2 et 2 mois ($\bar{M}$ = 5.5 mois) à l'échelle de communication. Là encore, l'absence d'un groupe-témoin et les impondérables ayant secondé le cours de l'expérience nous prive de nuances comparatives.

Par ailleurs, dans la mesure où ils sont significatifs, les résultats obtenus à l'échelle motrice, autonomie et socialisation, méritent qu'on les scrute davantage. Du reste, ils sont de nature à soulever certaines questions. A l'échelle motrice, on observe que le sujet A.B! manifeste un progrès de 10 mois. Outre l'intervention pratiquée dans le cadre de ce projet, le sujet précité a bénéficié de traitements additionnels dans une clinique de déficients moteurs cérébraux et d'un nouvel appareillage. Cela expliquerait l'écart appréciable séparant les résultats au pré-test et au post-test. Quant aux sujets J.L. et S.L., ils marquent tous deux des progrès respectifs de 6 à 8 mois du pré-test au post-test. Les jeux d'ordre perception-moteur et les activités motrices (parcours à obstacle, dégrossissement moteur, etc.), la présence des parents à certaines activités en classe et les visites de l'éducatrice à domicile (pour faire part du programme entrepris avec l'enfant) ont sans doute contribué à ce que lesdits sujets affichent un tel progrès. A cet égard, J.L.

et S.L. avaient au départ peine à maintenir un bon équilibre dynamique au cours des déplacements effectués successivement sur des plans différents.

Cependant, c'est dans la sphère relative à l'autonomie que le plus grand nombre de sujets affichent les progrès. En effet, à l'échelle autonomie, les sujets (N = 6) ont réalisé des progrès respectifs de 2, 2, 4, 4, 2 et 8 mois ($\bar{M}$ = 3.6 mois).

Il convient de remarquer à ce chapitre que beaucoup d'éléments de programmation, dans le cadre de l'intervention pratiquée, portaient sur les comportements relatifs à l'autonomie. Dans le cas du sujet A.B., par exemple, l'intervention dans le milieu familial et en salle de maternelle ont sans doute contribué à ce que l'enfant puisse laver et assécher ses mains de son chef. En outre, nous avons misé sur le comportement de l'enfant qu'il lave ses mains et qu'il s'habille mieux et plus proprement). Dans le cas E.H., l'intervention en milieu familial et en salle de classe a mis l'accent sur l'éducation à la propreté. Entre autre, un programme a été implanté qui fut généralisé à la maison. Au terme de l'intervention E.H. était propre le jour. Pour ce qui concerne les sujets S.L., S.E., A.M. et L.T., des éléments de programmation ont été articulé qui avaient trait à l'autonomie aux cabinets et à l'habillage qui ont été également communiqués aux parents.

Relativement à l'échelle sociale, les sujets (N 5) manifestent du progrès allant de deux (2) à huit (8) mois (respectivement 8, 6, 2, 8 et 8 mois; M 6.4 mois). De tels résultats pour appréciables qu'ils soient, demandent à être nuancés. Bien entendu, la plupart des enfants (N 6) n'avaient jamais fréquenté de façon continue un milieu doté d'une organisation sociale (le milieu familial exclu). On peut dès lors indiquer que la simple exposition à une "situation sociale" se répétant dans le temps et l'apprentissage par observation aient eu un rôle à jouer dans les résultats se faisant jour. Par ailleurs, les visites des parents dans la salle de classe et l'intervention de l'éducatrice dans la famille et, de surcroît, les éléments de programmation portant sur des comportements sociaux (répondre à son nom, adresse, etc.) et des interventions sociales, ont sans doute contribué à produire les résultats qui se sont manifestés. Bien sûr, l'absence d'un groupe témoin nous empêche encore là, de tirer des conclusions définitives. Nous ne pouvons que constater qu'il existe un écart significatif (p .031) entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test. Ces résultats attestent de plus qu'il y a eu augmentation significative. Signalons enfin que le niveau de fonctionnement intellectuel des sujets, bien que nous ne nous y sommes pas attardés précisément, a pu entraîner qu'un sujet réalise des progres plus considérables que certains autres. L'établissement d'un quotient intellectuel (par exemple au moyen d'un Stanford-Binet ou autre) aurait été

nécessaire s'il y avait eu recours à un groupe témoin, ce qui a dû être écarté à cause d'incidents de parcours. Du reste, le Developmental Profile permet d'établir ce que les auteurs qualifient de "I.Q. Equivalency Score".

B) Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)

Les résultats consignés dans les tableaux apparaissant ci-après sont les scores obtenus à chacune des sons-échelles du HOME. Le score brut étant la somme des "oui" à chacune des sons-échelles.

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	5	2	-
A. M.	2	6	+
L. T.	8	7	-
A. B.	7	7	0
E. H.	5	5	0
J. L.	5	2	-
S. L.	4	2	-

TABLEAU " G ": Résultats à la sous-échelle I

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	5	7	+
A. M.	5	5	0
L. T.	6	6	0
A. B.	7	7	0
E. H.	4	6	+
J. L.	3	4	+
S. L.	2	2	0

TABLEAU " H ": Résultats à la sous-échelle II

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	4	4	0
A. M.	6	6	0
L. T.	2	0	−
A. B.	0	2	+
E. H.	4	4	0
J. L.	6	6	0
S. L.	3	4	+

TABLEAU " I ": Résultats à la sous-échelle III

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	5	6	+
A. M.	6	7	+
L. T.	6	7	+
A. B.	7	6	-
E. H.	6	6	0
J. L.	5	6	+
S. L.	6	7	+

TABLEAU " J " : Résultats à la sous-échelle IV

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2	4	+
A. M.	4	4	o
L. T.	4	4	o
A. B.	4	5	+
E. H.	4	4	o
J. L.	1	1	o
S. L.	5	3	-

TABLEAU " K " : Résultats à la sous-échelle V

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	3	5	+
A. M.	2	3	+
L. T.	4	3	-
A. B.	3	3	o
E. H.	3	5	+
J. G.	2	2	o
S. L.	1	2	+

TABLEAU " L " : Résultats à la sous-échelle VI

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2	6	+
A. M.	4	5	+
L. T.	5	6	+
A. B.	7	7	o
E. H.	6	6	o
J. L.	4	2	-
S. L.	4	5	+

TABLEAU " M " : Résultats à la sous-échelle VII

SUJETS	SCORES OBTENUS		SIGNE
	PRE-TEST	POST-TEST	
S. E.	2	4	+
A. M.	4	4	o
L. T.	0	4	+
A. B.	4	1	-
E. H.	4	4	o
J. L.	4	4	o
S. L.	1	4	+

TABLEAU " N " : Résultats à la sous-échelle VIII

SOUS-ECHELLES	p
Sous-échelle I	.188
" " II	-----
" " III	-----
" " IV	.109
" " V	-----
" " VI	.188
" " VII	.188
" " VIII	.500

TABLEAU " O " : Résultats obtenus à la suite de l'application du test du signe aux scores obtenus par l'ensemble des sujets en pré-test et post-test à chacune des sous-échelles du HOME.

Interprétation et discussion

Les résultats obtenus aux pré-test et post-test avec le Home Observation for Measurement of the Environment (voir tableau "O") ne donnent pas lieu à une différence significative, cela dans le cas des sous-échelles I à VIII. Plusieurs facteurs peuvent avoir contribué à produire un tel état de faits. Entre autres facteurs se retrouvent la durée de l'intervention. En effet, nous croyons qu'il est probable que le court laps de temps s'étant écoulé entre les pré-test et post-test soit en partie responsable de la production de tels résultats.

Par ailleurs, il importe de signaler que le statut socio-économique (salaire, famille mono-parentale, quartier d'appartenance, etc.) a sans doute joué un rôle tout aussi important dans la production desdits résultats.

Par conséquent, les résultats obtenus font sans doute ressortir l'importance que l'intervention s'étale sur une période de temps plus longue de manière à produire des modifications que pourrait détecter le HOME.

5. Impact social

5.1 Les mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée du projet, pourraient s'énoncer comme suit:

a) Un représentant de la Division des ressources (C.E.C.M.) devait rencontrer la direction de l'école-cible, et établir un premier contact (par lettre) avec certains parents d'enfants non-handicapés du secteur visé* et certains parents d'enfants handicapés physiques ** . Par la suite, ledit représentant a rencontré pour une première fois les parents afin de leur énoncer les objectifs du projet.

b) Parallèlement, des mesures avaient été entreprises afin de recruter une orthophoniste, une ergothérapeute et une physiothérapeute. L'ergothérapeute et la physiothérapeute ayant été recrutées, une rencontre fut ménagée, de concert avec les deux éducatrices, le chercheur principal et le représentant de la C.E.C.M., afin de leur exposer les visées du projet, de même que le rôle qu'elles y tiendraient.

c) Une rencontre avait été par la suite convoquée, au cours de laquelle se trouvaient en présence les intervenants du projet, le représentant de la C.E.C.M. et les parents ayant accepté de collaborer au projet. Cette rencontre avait été

---

* Un premier échantillonnage avait été effectué avec l'aide de la direction de l'école. Certains parents ont été retenus en fonction de la proximité, de l'accord de ces derniers, etc.

** Les noms ont été acheminé par l'entremise du Projet Intervention à domicile (UQAM) et de bureaux d'aide sociale (C.S.S.M.M.)

convoquée dans le dessein de présenter les intervenants aux parents, de clarifier les rôles respectifs qu'occupaient ces derniers dans le projet, en plus d'énoncer dans le détail les motifs sous-tendant le projet et le mode de fonctionnement le particularisant.

d) Des rencontres périodiques ont eu cours, impliquant la direction et le corps professoral de l'école-cible, dans le but de faire part du déroulement et de la tournure du projet.

5.2 Les attitudes des parents, du maître, des élèves et autres personnes concernées pourraient se formuler de la façon suivante:

a) Les parents d'enfants non-handicapés ont manifesté certaines craintes quant à la possibilité que leurs enfants réagissent mal à la présence d'enfants handicapés physiques, de plus qu'ils adaptent certains comportements qu'ils estimaient propres aux enfants handicapés physiques (c'est-à-dire que les enfants non-handicapés imitent les enfants handicapés physiques, qu'ils affichent des comportements bizarres ou stéréotypés, en plus de manifester une certaine "régression"). La peur de voir leurs enfants "traumatisés" par la présence d'enfants handicapés physiques émergeat à plus d'une reprise.

b) Les parents d'enfants handicapés physiques, quant à eux, craignaient que leurs enfants soient un peu laissés pour compte

par rapport à leurs pairs "normaux", qu'ils fassent l'objet de ridicule et de sarcasme.

Dans les deux cas (a & b), les craintes se sont atténuées ou ont disparu au fil des jours. En effet, les rencontres de parents (fêtes à l'école) les visites de l'éducatrice aux domiciles des parents et le comportement des enfants ont vite fait de rassurer les parents. Néanmoins, certaines craintes ont persisté chez certains parents jusqu'à la fin du projet.

c) La direction de l'école et le personnel enseignant ont manifesté une gamme de comportements (verbaux et gestuels) allant du rejet systématique à la "pitié bienveillante", en passant par des comportements signifiant un intérêt marqué à l'endroit des enfants et des programmes concernés dans ce projet. Au contact des éducatrices et des enfants, certains de ces comportements se sont résorbés alors que d'autres se sont maintenus. Il convient de signaler cependant que la résistance affichée par certains diminuait au fur et à mesure qu'ils ont mieux compris de quoi "souffraient" les enfants, et qu'on leur exposa ce dont chacun (... des enfants) était capable.

d) Les enfants fréquentant cette école (enfants inscrits au cours régulier), pour leur part, se sont montrés tour à tour étonnés, curieux, surpris. En effet, et cela vaut surtout pour les élè-

ves des classes voisines, certains ont été frappés de côtoyer des enfants accusant un handicap physique. Les différences ont semblé retenir leur attention davantage au cours des premiers mois. Le temps et des échanges (collation en commun, etc.) avec la classe de maternelle régulière ont semblé atténuer et modifier cette "perception des différences". Toutefois, beaucoup de travail restait à être accompli pour ce qui avait trait à la perception différentielle des différences (handicaps) et des ressemblances ("c'est aussi un enfant", "il vient aussi à la maternelle", "il peut lui aussi faire des choses même s'il est handicapé"). A ce plan, le rôle des maîtres nous est apparu comme étant un facteur non-négligable. Un maître plus ouvert favorisait davantage les contacts.

e) Les intervenants étant déjà acquis aux principes que servaient le projet, la réalisation dudit projet ne posait pas de difficultés en soi. Toutefois, nous avons pu constater que le "modèle médical" était encore relativement "prégnant". En effet, l'écart séparant la pédagogie de la réadaptation est encore manifeste si l'on se fonde sur la présence des professionnels de la réadaptation dans une salle de classe. Par ailleurs, le comportement des intervenants favorisait au maximum les bons contacts avec les parents, en plus d'être de nature à favoriser la pleine participation de l'enfant au projet.

6. A la lumière du déroulement du projet et des résultats tels qu'ils se font jour, on pourrait avancer les recommandations* qui suivent:

a) Organisation matérielle: Des choses aussi banales qu'une rampe d'accès et des barres de soutien devraient être en place avant que ne commence une expérience de ce genre. A cet, égard, l'organisation matérielle (rampe, circuits d'autobus) devraient être "fonctionnelle" et "actualisable" au moment de la mise en branle d'une telle expérience. Des lacunes à ce plan ont constitué des obstacles non-négligables dans le déroulement du projet en cause ici. Un "énoncé de principe" et "l'assurance" des gens concernés à ce chapitre ont contribué à miner les énergies des intervenants, en plus de ne pas palier les difficultés réelles.

b) Dotation en personnel: Le projet tel qu'il s'est déroulé a mis en relief l'importance de remettre en cause le rôle de "l'aide pédagogique" (auxiliaire d'enseignement). Nous croyons en effet que les fonctions dévolues à "l'aide pédagogique" (telles qu'elles sont définies au plan syndical) ne sont pas de nature à favoriser au maximum l'intervention éducative. Trop limitée, cette définition, procédant à son tour d'une conception limitative de la pédagogie (excluant pour ainsi dire l'éducation à la propreté, énurésie, encoprésie, etc., habitudes alimentaires et comporte-

---

* Nous entendons ici par recommandation les rectificatifs que l'on devrait apporter si l'on voulait tenter une expérience de ce genre à nouveau. Il s'agit donc de recommandations circonstancielles beaucoup plus que d'affirmation généralisable, par conséquent des mesures à prendre pour palier les erreurs que nous estimons avoir été commises.

ments à table, etc.), restreint le rôle "d'aide pédagogique" à une entreprise tertiaire (c'est-à-dire nettoyer, conduire l'enfant aux cabinets, etc.) en le soustrayant pour ainsi dire du processus pédagogique à proprement parler. Peut-être y aurait-il avantage à songer à doter une telle classe de deux éducatrices (professeurs) au lieu d'une éducatrice (professeur) et d'une aide-pédagogique?

Par ailleurs, le projet tel que nous l'avons réalisé nous a permis de constater que la présence de l'ergothérapeute et de la psysiothérapeute, une journée par semaine, était une erreur "de planification". Non pas que les rôles respectifs d'ergothérapeute et de physiothérapeute n'aient pas été essentiels, au contraire. Cependant, un rôle de "conseil" aurait été plus indiqué. Elles auraient pu de cette façon conseiller les deux intervenantes principales sur des situations et problèmes précis (par exemple positionnement, orientation du plan d'intervention en fonction du handicap précis de l'enfant), tout en occupant une place aussi importante. Du point de vue préventif, elles auraient pu tout aussi convenablement avoir une place importante. Cela a d'autant plus d'importance que le budget s'en trouve moins allourdi et, par conséquent, les coûts d'opération s'atténuent sensiblement. Dans une perspective plus large, les services rendus par la psysiothérapeute et l'ergothérapeute sont capitaux. On ne saurait négliger leur importance et on gagnerait à miser davantage sur leurs ressources, attendre qu'elles soient intégrées à l'école au même titre que l'infirmière. Elles pourraient d'autant mieux couvrir cet as-

pect préventif susceptible "d'amoindrir ou de prévenir" les difficultés auxquelles risquent de se heurter éventuellement les enfants.

c) Nature de l'intervention: La nette "ouverture" de l'intervention (par opposition à intervention "Fermée" ne dépassant pas le cadre matériel de l'école) qui caractérisait ce projet nous a a permis d'en constater les avantages. Tout comme le soutiennent Bronfenbrenner(1979), Shortinguir (1974), Sheares et coll.(1974) et Bouchard (1980), le recours aux parents à titre d'intervenants favorisent la généralisation des acquisitions d'un contexte à l'autre. Sous ce rapport, les progrès qu'ont réalisés certains enfants nous apparaissent significatifs. En l'absence d'un groupe-témoin, il ne nous est cependant pas permis d'isoler le seul effet de l'intervention comme facteur de progrès. Disons au demeurant que, d'une façon anecdotique, les modifications survenues chez certains enfants et dans certaines familles donnent à entendre qu'une approche du genre que nous avons pratiquée ne saurait être négligée.

d) Clientèle desservie: Bien que des critères purement administratifs* nous ont amené à accueillir un nombre d'enfants handicapés physiques se rapprochant sensiblement de celui des enfants non-handicapés, il

---

* Pour bénéficier des services d'un aide-pédagogique, les normes en cours dans le système scolaire qui nous concerne nous contraignait à accueillir autant d'enfants handicapés physiques.

va sans dire qu'une telle répartition n'est pas représentative de la population en général. Il aurait été souhaitable et préférable qu'il n'y ait pas autant d'enfants handicapés physiques à l'intérieur d'un tel groupe. Cela aurait eu pour conséquence d'alléger un peu la tâche des éducatrices; de favoriser une plus grande intégration dans le groupe-classe et à l'intérieur de l'école* et, par ricochet, de faciliter l'individualisation des programmes. De surcroit, un nombre plus réduit d'enfants handicapés physiques (à l'intérieur d'une même salle de maternelle) aurait peut-être contribué à augmenter les niveaux d'intéraction entre les deux groupes d'enfants (handicapés physiques et non-handicapés) en partie, en raison d'une possibilité accrue de mettre au point et d'appliquer les interventions pertinentes.

Dans un autre ordre d'idées, il convient de signaler à quel point il aurait été souhaitable de procéder à un échantillonnage plus judicieux et plus serré pour ce qui concerne le groupe d'enfants handicapés physiques. La conjoncture** prédominant au moment où a débuté le projet a fait en sorte que nous avons dû faire preuve de plus de flexibilité. Une clientèle moins atteinte (dans certains cas, retards intellectuels, déficience mentale) aurait sans doute donné lieu à des progrès plus marquants, en plus de faciliter l'intégration des enfants.

---

* Pour paraphraser W. Wolfensberger (1975): éviter de juxtaposer les déviances.

** Certains enfants handicapés physiques ayant été retenus se sont retirés pour des motifs d'ordre administratif, familial ou médical.

Par ailleurs, l'expérience vécue dans le cadre de ce projet, démontre par certains aspects qu'on ne peut écarter le principe établissant qu'il est possible d'intégrer l'enfant handicapé en milieu scolaire régulier tout en impliquant la cellule familiale de façon active. Bien entendu, certaines conditions doivent être ménagées avant de ce faire.

7. Sommaire du projet

Le présent projet tentait d'analyser l'impact qui pourrait avoir une approche pédagogique mixte (milieux scolaire et familial), en plus de servir de cadre à une analyse descriptive des intéractions sociales entre deux groupes d'enfants handicapés physiques et non-handicapés. En premier lieu, l'absence de groupe-témoin et des difficultés de parcours d'ordre administratif ne permettent pas de conclusion bien marquée. Cependant, il est intéressant de remarquer que certains sujets ont réalisé des progrès significatifs à l'intérieur de sphères développementales précises. Par ailleurs, certaines modifications dans certaines familles ont pu être constatées. Toutefois, ces modifications ne sont cependant pas apparues à l'échelle de Caldwell (HOME). Bouchard (1980) rapporte un état de faits analogues relativement à l'usage du HOME dans une expérience menée à l'UQAM (Projet d'Intervention à Domicile). Encore là, l'absence de groupe-témoin et la taille de l'échantillon ne peuvent mener à des conclusions bien tranchées.

En second lieu, l'analyse des interactions sociales fait ressortir certains éléments méritant d'être signalés. On constate en effet qu'il y a nettement plus d'interactions amorcées par l'adulte dans les cas des enfants handicapés physiques. A cet égard, le niveau de fonctionnement intellectuel de l'enfant handicapé physique et son répertoire comportemental contribuent sans doute à un tel état de choses. On remarque en outre que plus l'enfant handicapé physique dispose d'un répertoire verbal étallé, plus les interactions où sont impliqués des enfants non-handicapés et où les premiers se retrouvent à l'amorce augmentent, plus des groupes d'affiliation se sont constitués laissant voir que le répertoire verbal occupait une place certaine. On remarque en effet qu'un enfant parlant peu ou pas, amorce moins d'interaction et se retrouve moins au "segment réponse" d'une interaction impliquant un enfant disposant d'un répertoire verbal plus large. De façon générale, on remarque également que les interactions amorcées par un sujet non-handicapé se dirigent surtout à l'endroit de sujets non-handicapés. Dans cette perspective, les interactions où l'on retrouve à l'amorce ou à la réponse un sujet handicapé physique impliquent pour la majorité un adulte ou un autre sujet handicapé physique.

BIBLIOGRAPHIE

Boyd, R, Boyd, E., Parent Intervention in the Education of the Preschool Handicapped Child dans Déficience Mentale/Mental Retardation, vol. 24, no 3, 1974, p. 12-21

Federlein, Anne, A study of Play Behaviors and Interactions of Preschool Handicapped Children in Mainstreamed an Segregated Settings, ERIC, ED 17048, 1979, 47 p.

Nordquist, V.M., A method for recording verbal behavior in free play testings dans Journal of Applied Behavior Analysis, vol. 4, no. 4, 1971, p. 327-333

Risler, T.R., Hart, B., Developping correspondence between non-verbal and verbal behavior of preschool children dans J.A.B.A., vol I, 1968, p. 263-283

Schortinguir, N., Frahman, A., A Comparison of Paraprofessional and professional Success with Preschool Children dans Journal of learning Disabilities, 1974, p. 169-192

Shearer, M.S., A Home Based Parent Training Model, dans Training Parents to Teach: Four Models, University of North Carolina, Chapeh Ill, 1974, 322 p.

Shearer, M.S., Shearer, D.E., The Portage Project: A Model for early Childhood Education, dans Exceptional Children, vol. 36, 1972, p. 217

Strain, P.S., Shores, R.E., An Experimental Analysis of "Spillover" effects of the social interaction of behaviorally handicapped Children dans J.A.B.A., vol. 9, 1976, p. 31-41

Strain, P.S., Times, M.A., An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool Child and her peers, dans J.A.B.A., vo. 7, vo. 4, 1974, p. 583-590

Strayer, F.F., L'organisation sociale chez des enfants d'âge préscolaire dans Sociologie et Sociétés, vol. 10, no 1, 1978, p. 43-65.

ANNEXE I

DEVELOPMENTAL PROFILE

Gerald D. Alpern, Ph. D.

Thomas J. Boll, Ph. D.

Division of Child and Adolescent Psychiatry

University of Virginia Medical School

Charlottesville, Virginia

U.S.A.

ANNEXE II

Home Observation for Measurement of the Environment

Betty M. Caldwell

Robert H. Bradley

Center for Child Development and Education

College of Education

University of Arkansas at Little Rock

Littlet Rock, Arkansas 72204

U.S.A.

ANNEXE III

Grille d'observation

(Interactions sociales)

GRILLE D'OBSERVATION

Observateur:

Date:
A.M.: P.M.:
PRE.: POST:

Sujet				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

ANNEXE IV

Nous tenons à remercier ceux et celles dont le concours a rendu possible la construction de cette Grille d'Evaluation Comportementale. Ce sont, en l'occurrence

Diane Gauthier, Educatrice
Suzanne Rossignol, Educatrice Physique
Renée Silla, Physiothérapeute
Lucie Trembay, Orthophoniste
Paul Bouchard, Educateur Physique
Michel Villeneuve, Educateur Physique

Andrée Charbonneau, Directrice des Services
en Déficience Mentale

© 1976, Centre d'Entraînement à la Vie, Aylmer (Québec)

Directives ayant trait à l'usage de la Grille d'évaluation comportementale

A. L'Individualisation des objectifs et programmes.

La présente grille a été conçue et réalisée dans le dessein de venir en aide à l'éducateur et au parent, de même qu'à tout autre personne devant évaluer le comportement intégral de l'enfant, afin de permettre la mise avant et la formulation d'objectifs réalistes entraînant une compétence accrue chez l'enfant. De par sa composition, que nous avons voulue aussi englobante que possible, nous nous sommes efforcés de faire la nomenclature des comportements constituant la grille dans un ordre séquentiel, compte tenu de la courbe normale de développement. Par conséquent, tous les comportements présentés dans la grille d'évaluation y figurent selon leur apparition dans une perspective diachronique.

L'éducateur, ou le parent, par le truchement de la grille d'évaluation comportementale, peut isoler le niveau de fonctionnement d'un enfant dans une sphère donnée et, par surcroît, circonscrire les comportements visés; soit ceux que le profil développemental laisse entrevoir une fois le niveau de fonctionnement établi. Il va sans dire que le profil développemental obtenu par le biais de la Grille d'évaluation comportementale sera toujours fonction du niveau de fonctionnement réel de l'enfant. Dans cette optique, la grille ne s'en trouve pas limitée à son seul rôle d'évaluation; elle permet de plus une vision prospective et la délimitation de certains comportements à atteindre.

Il peut arriver, par exemple, que des enfants n'acquièrent pas certains comportements précédant d'autres comportements dans la grille d'évaluation: certains comportements qui, si l'on s'en remet à l'ordre d'apparition selon l'âge réel structurant la grille même, auraient dû faire partie du répertoire des comportements de l'enfant avant d'autres.

Des décalages pourraient se dessiner, ou encore, peut-être, y aurait-il lieu d'ajouter un ou plusieurs sous-objectifs afin de faciliter pour l'enfant la réalisation d'un objectif apparaissant dans la grille. Dans un cas comme dans l'autre, nous nous fions à l'ingéniosité et à la souplesse de l'éducateur ou du parent. L'éducateur ou le parent est conscient du rythme d'apprentissage de l'enfant et de la manière dont il a évolué antérieurement; cette connaissance est une condition sine qua non au choix judicieux des objectifs et au succès de l'enfant en ce qui a trait à la réalisation des objectifs.

Une chose demeure certaine, l'éducateur ou le parent est libre d'intervertir l'ordre des comportements de la grille, d'en escamoter ou de renchérir afin de satisfaire les besoins et exigences de l'enfant. Cependant, il est un point sur lequel il vaut la peine d'insister, et c'est en ce qui concerne le choix d'un échelon plutôt que d'un autre. En d'autres termes, pourquoi choisit-on un échelon plutôt qu'un autre ? Nous affirmons sans ambages que le critère fondamental est la fonctionnalité de l'échelon ou de l'objectif: l'échelon auquel on s'arrêtera plus particulièrement, ou l'objectif que l'on décidera de poursuivre, devra se situer dans un rapport de conformité avec les besoins réels de l'enfant. De cette façon, la grille, pour des raisons évidentes, ne commandera jamais l'acquisition de tel ou tel autre comportement. Le niveau de fonctionnement et les besoins et possibilités de l'enfant, par ailleurs indiqueront toujours à quel échelon il convient de s'arrêter.

B. Niveau d'âge et niveau de fonctionnement.

Cette grille d'évaluation s'adresse à une population dont l'âge mental peut varier de zéro à six ans (0-6). De par sa nature même, elle peut être utilisée dans le cas d'enfants d'âge pré-scolaire, qu'ils accusent ou non un handicap. Il va sans dire également qu'on peut évaluer des enfants plus âgés, voire des adultes, au moyen de cette grille.

à condition que ces derniers démontrent des comportements analogues à ceux d'enfants d'âge pré-scolaire, ou encore qu'ils affichent un décalage manifeste les réduisant à un niveau de fonctionnement correspondant à celui d'un enfant d'âge pré-scolaire. Donc, si un adolescent n'a pas encore achevé son éducation à la propreté, ou s'il ne peut encore repérer un objet placé derrière un écran, on pourra avoir recours à cette grille afin d'obtenir son profil développemental et, par voie de conséquence, établir un programme qui lui convient.

Il est toutefois entendu que la présente grille d'évaluation comportementale n'est pas une fin en soi. Elle ne trouve sa raison d'être que dans la mesure où elle est précédée du vécu réel de l'enfant, et, de plus, suivie d'une intervention appropriée.

C. L'Utilisation de la grille et sa parenté avec le manuel de l'éducateur.

La grille d'évaluation comportementale a été subdivisée en cinq (5) parties: auto-suffisance, développement moteur, développement cognitif, langage et activités personnelles et indépendantes. Cependant, à bien des égards, un certain caractère arbitraire a prévalu quand il s'est agi de répartir et classer les divers comportements cristallisant la compétence motrice, sociale ou verbale d'un individu. On notera même des chevauchements entre les sphères composant la grille d'évaluation comportementale. Prenons par exemple la sphère langage, où la plupart sinon la totalité des comportements exposés englobent à la fois un fait moteur et un fait cognitif, dans la mesure justement où le langage résulte de la jonction de ces deux(2) composantes. Que l'on se rapporte également à la sphère cognitive, où là encore plusieurs échelons se retrouvent dans la sphère motrice ou langage selon des prérequis qu'ils comportent, ou des affinités qui les lient.

Néanmoins, le seul fait de retrouver dans une des sphères constituant la grille un comportement dont on fait état dans une autre sphère peut servir à cerner plus clairement le but qu'on poursuit en faisant appel à un échelon donné.

L'organisation de la Grille d'évaluation comportementale présente les caractéristiques suivantes:

A. Echelon: En plus de rappeler l'agencement séquentiel des comportements dont on fait mention dans la grille, l'échelon renvoie aussi l'éducateur ou le parent à l'échelon correspondant du manuel de l'éducateur (p. ex: l'échelon 10 de la sphère auto-suffisance de la grille d'évaluation correspond à l'échelon 10 de la sphère auto-suffisance dans le manuel de l'éducateur). La raison principale justifiant l'échelonnement des comportements réside dans le fait que maints comportements énoncés y sont selon leur ordre d'apparition au cours du développement normal de l'enfant. L'échelon apparaît en cardinal à l'extrême gauche de la grille.

B. Comportement: Se retrouvent dans cette section de la grille les comportements-clés, indicatifs du progrès accompli, ponctuant l'apprentissage moteur, verbal, social ou intellectuel (cognitif). La plupart des comportements exposés dans la grille y figurent parce qu'ils sont significatifs de l'évolution d'une conduite donnée. La section réservée au comportement sert à caractériser le développement de l'enfant, en plus d'être le point de départ de l'établissement d'objectifs précis afin d'en arriver à un programme individuel approprié à l'enfant. Le comportement sera donc acquis ou à acquérir, compte tenu, il va sans dire, des besoins et du niveau de fonctionnement réel de l'enfant. Le comportement donne lieu, dans le manuel de l'éducateur, à une définition opératoire (p. ex: ce qui est entendu par le comportement en cause), et à la proposition de certains matériaux et activités afin de façonner et maintenir le comportement en question (voir activités et matériaux proposés).

C. Début-fin: Cette portion de la grille a pour but de recueillir les données suivantes: acquis, date du début de l'intervention et date où l'intervention s'est achevée par l'acquisition par l'enfant du comportement que l'on visait. La notation s'effectuera donc comme suit. Au cours de l'évaluation de base (la première), l'enfant aura ou non acquis les comportements énoncés. On indiquera "acquis" dans la case "fin" si le comportement en cause fait déjà partie du répertoire de l'enfant. Pour les comportements que l'enfant n'a pas à son actif, on n'indiquera rien, laissant ainsi la case "fin" vierge. Une fois

franchie, cette étape constitue la pierre d'assise du programme à articuler, des objectifs que l'on poursuivra. Ainsi, lorsqu'on décidera d'un comportement que l'on désire façonner chez l'enfant, on inscrira la date du début de l'intervention dans la case "début". Dans le même ordre d'idées, lorsqu'on aura réalisé l'objectif et que l'enfant aura acquis le comportement, on inscrira la date où l'inscrira la date où l'intervention a produit les résultats escomptés dans la case "fin".

L'éducateur ou le parent aura donc de manière précise un tableau fidèle et constamment remis à jour des acquisitions de l'enfant en matière de comportement, des lacunes et par conséquent, des comportements nécessitant une intervention. Bref, ce que nous avons précédemment appelé profil développemental..

Alain Beaudoin

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
	AUTO-SUFFISANCE : A. HABITUDES ALIMENTAIRES &		
	COMPORTEMENT A TABLE.		
1.	Ouvre la bouche sur présentation du biberon		
2.	Suçe liquide (lait, etc.)		
3.	Reconnaît biberon & ouvre la bouche		
4.	Absorbe aliments en purée		
5.	Reconnait son biberon & essaie de l'atteindre		
6.	Tient son biberon seul		
7.	Absorbe aliments défaits (écrasés) par l'adulte		
8.	Mange avec ses doigts		
9.	Déglutit normalement		
10.	Boit à la tasse avec aide		
11.	Empoigne la cuillère		
12.	Tient une tasse (gobelet) à deux mains		
13.	Emplit la cuillère d'aliments avec aide		
14.	Soulève son gobelet (tasse) et boit bien		
15.	Mange avec cuillère (seul)		
16.	Tient sa tasse d'une main		
17.	Salivation contrôlée		
18.	Boit à l'aide d'une paille		
19.	Distingue comestible / non-comestible		
20.	Commence d'utiliser une fourchette		
21.	Verse du pichet dans un verre (avec peu d'aide)		
22.	Reconnaît sa place à table		
23.	Sait reconnaître quand il n'a plus faim		

ECHEL.		DEBUT	FIN
24.	Préserve les aliments et mange		
25.	Se sert à boire		
26.	Sait utiliser une serviette de table		
27.	Utilise correctement une fourchette		
28.	Intéressé à mettre le couvert		
29.	Se sert à table, avec aide de l'adulte		
30.	Nettoie sa place à table		
31.	Se sert du couteau pour tartiner		
32.	Se sert du couteau pour découper aliments		
33.	Se sert seul		
34.	Aide à mettre le couvert		
35.	Collabore à laver la vaisselle		
36.	Collabore au moment d'assecher la vaisselle		
37.	Peut ranger la vaisselle		
38.	Sait à quoi servent les principaux plats & ustensiles		
	B. EDUCATION A LA PROPRETE		
39.	Indique quand souillé ou mouillé		
40.	Fait sur le pot quand on l'y met		
41.	Signale qu'il veut aller à la toilette		
42.	Va régulièrement au cabinet pour les selles		
43.	Demande à aller à la toilette durant le jour		
44.	Etablit distinction : contrôle sphincterien anal		
	& vessie		
45.	Commence d'inhiber la fonction urinaire la nuit		
46.	Voit seul à ses besoins d'élimination le jour		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
47.	Inhibition de la fonction urinaire la nuit		
48.	Soulève le siège au moment d'uriner		
49.	Fait bon usage du papier hygiénique		
50.	Fait sa chasse d'eau		
51.	Rajuste ses vêtements		
52.	Lave ses mains		
	C. HABILLAGE & DESHABILLAGE		
53.	Coopération passive à l'habillage		
54.	Met son chapeau et peut l'enlever		
55.	Enlève ses chaussettes		
56.	Enlève ses chaussures (dénouées)		
57.	Enlève sa culotte (dégagée)		
58.	Aide à l'habillage		
59.	Monte et descend fermeture à glissière (assemblée)		
60.	Enlève son manteau (détaché)		
61.	Enfile sa culotte (avec aide aux hanches)		
62.	Passe ses chaussettes		
63.	Se déshabille complètement seul(sauf petites boucles)		
64.	Suspend son manteau avec aide		
65.	Met le linge sale dans le panier		
66.	Sait mettre son pull(chandail) ou sa robe		
67.	Met sa culotte seul		
68.	Met ses chaussures (ne prête pas attention : gauche - droite)		
69.	Sait déboutonner les boutons du devant et des côtés		
70.	Commence de s'habiller de son propre chef à l'occasion		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
71.	Sait distinguer le devant du dos		
72.	Reconnaît ses vêtements		
73.	Peut lacer ses chaussures		
74.	Sait boutonner les boutons du devant (moyen)		
75.	S'habille complètement seul (ne choisit pas les vêtements)		
76.	Soucieux de son apparence		
77.	Boutonne de petits boutons		
78.	Met ses chaussures correctement		
79.	Met ses couvre-chaussures correctement		
80.	Noue ses lacets		
81.	Choisit le vêtement convenant au moment de vie		
82.	Capable de choisir le vêtement qui convient au temps		
83.	Choisit ses vêtements		
84.	Prend ses vêtements, les range		
85.	Parle des accrocs, des boutons qui manquent		
86.	Met ses gants		
87.	Met son soutien-gorge		
	HYGIENE GENERALE		
88.	Collabore au moment de laver mains et visage		
89.	Collabore au moment d'assécher mains et visage		
90.	Assèche ses mains seul		
91.	Collabore au moment du bain		
92.	Lave et assèche son visage seul		
93.	Se mouche quand on le lui rappelle		
94.	Lave et assèche ses mains seul		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
95.	Prend un bain avec supervision de l'adulte		
96.	Pose et retire le bouchon de vidage de la baignoire		
97.	Collabore au rinçage de la baignoire		
98.	Lave ses mains avant les repas		
99.	Se débarbouille au lever		
100.	Peigne ou brosse ses cheveux		
101.	Se mouche seul quand il en a besoin		
102.	Lave ses cheveux et les assèche avec aide		
103.	Prend un bain seul		
104.	Prend soin de ses ongles avec aide		
105.	Sait prendre une douche		
106.	Prend soin de ses ongles seul		
107.	A intégré les lois d'hygiène élémentaire et les a incorpore à sa vie de tous les jours		
	HYGIENE DENTAIRE		
108.	Connaît sa brosse à dents		
109.	Prend et tient sa brosse à dents		
110.	Humecte sa brosse à dents		
111.	Etend un pois de dentifrice sur sa brosse à dents		
112.	Brosse surface externe des dents		
113.	Brosse surface interne des dents		
114.	Rince sa bouche		
115.	Nettoie le pourtour de la bouche		
116.	Nettoie sa brosse à dents et la range		
117.	Nettoie le lavabo		
118.	Range les accessoires		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
	DEVELOPPEMENT MOTEUR: NIVEAU I A. DECUBITUS DORSAL		
1.	Mouvements de flexion et d'extension des membres d'amplitude accrue		
2.	Extension bilatérale des membres inf. accrue avec battements		
3.	Tourne sur le côté et inversement en poussant tête en extension		
4.	Tête plus près d'un côté encore / plus près de l'axe median		
5.	Tête symétrique / mains peuvent être ramenées en ligne médiane		
6.	Evolution cinétique des membres inférieurs		
7.	Se tourne sur le ventre		
8.	Lève la tête spontanément		
9.	Aide à s'asseoir		
10.	Lève les jambes à 90° / Rotation externe et extension des genoux		
11.	Se tourne sur lui-même pour s'asseoir		
12.	Se tire en position assise		
13.	Extension des membres inférieurs : pieds en éversion et jambes très écartées		
	B. DECUBITUS VENTRAL		
14.	Redresse occasionnellement la tête		
15.	Tourne partiellement sur le côté		
16.	Position fréquente de la tête droite: redressée à 45°		
17.	Bassin à plat, se supporte sur avant-bras : redresse tête à 45°		
18.	Redresse la tête et le thorax		
19.	Extension complète des 4 membres : pieds levés de terre et dos arqué		
20.	Prend seul la position sur les avant-bras		
21.	Soulève son corps en s'appuyant sur les mains		
22.	Mouvements saccadés de flexion-extension: 1 jambe ou les 2		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
23.	Supporté sur un avant-bras: étend l'autre bras pour saisir		
24.	Se tourne sur le dos mais non vice versa		
25.	Se soutient sur un bras en extension		
26.	Extension complète d'une jambe ou des deux		
27.	Rampe à reculons		
28.	Extension bilatérale au repos et flexion au ramper		
29.	Se tourne sur le ventre pour s'asseoir		
30.	Avance en rampant - se tirant avec les bras		
31.	Membres inf. en flexion / pousse avec membres sup. pour s'asseoir		
32.	Se déplace en position quadrupède / va souvent à reculons		
	C. STATION ASSISE		
33.	Redressement occasionnel de la tête		
34.	Assis: tête tombe en avant, dos moins rond		
35.	Assis & supporté: tête presque en ligne avec le corps		
36.	Assis: début d'extension cervicale		
37.	Tentatives pour prendre un objet		
38.	Assis: bon contrôle de la tête lorsque tronc déplacé, dos droit		
39.	Reste assis seul: dos droit, se supporte en avant sur les mains		
40.	S'asseoit seul, bon équilibre: tombe à la renverse s'il regarde en haut		
41.	Passe de la position assise au décubitus ventral		
42.	Assis: pivote pour atteindre un objet		
	D. DEBOUT ET DEPLACEMENT MOTEUR		
43.	Supporté debout: redressement occasionnel de la tête		
44.	Supporté debout: commence de prendre un peu de poids sur membres inf.		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
45.	[illegible] mi., monte sur les orteils-flexion des [illegible]		
46.	[illegible] presque complète sur membres inférieurs		
47.	[illegible] ébauche de pas incoordonnés/hanches en flexion et genoux en extension		
48.	Se lève et reste debout avec aide		
49.	Se déplace dans la marchette		
50.	Reste debout en se tenant à un meuble: lève un pied		
51.	Marche: se tient à 2 mains aux objets		
52.	Marche tenu par la main		
53.	Marche de côté		
54.	Se baisse-se relève en position plantigrade		
55.	Reste debout seul quelques secondes		
56.	Fait quelques pas seul		
57.	Se lève seul au milieu d'une pièce / tombe sans trop de contrôle		
58.	Pousse ballon en marchant		
59.	Porte une poupée: tire un jouet par une corde		
60.	Marche rapide et chancelante		
61.	Pieds plats et genoux rigides à la course		
62.	Monte escalier en se tenant d'une main		
63.	S'assoit seul sur 1 petite chaise		
64.	Debout: peut lancer un ballon dans deux (2) directions		
65.	Marche à reculons		
66.	S'accroupit en jouant		
67.	Donne coup de pied sur ballon		
68.	Descend escalier tenu d'une main		
69.	Court		
70.	Lance un ballon dans trois (3) directions		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	
71.	Réponse rythmique à la musique(activité générale du corps)		
	E. ASPECT VISUEL		
72.	Tourne la tête et recherche la lumière		
73.	Regarde et peut fixer un objet placé au centre du champ visuel		
74.	Regarde objet placé au-delà de l'axe médian (90^{o})		
75.	Tient objet à la main, jette un coup d'oeil sur lui		
76.	Suit du regard un objet déplacé dans un angle de 180^{o}		
77.	Suit mouvements des mains		
78.	Tourne la tête, inspecte ce qui l'entoure		
79.	Atteint l'objet des yeux avant de le saisir		
80.	Fixe objet pendant de bons moments		
81.	Suit du regard la chute d'un objet		
82.	S'approche d'un objet et le saisit		
83.	Peut récupérer un objet tombé à sa portée		
	F. ASPECT MANUEL		
84.	Tient un objet pendant 3-4 secondes		
85.	Préhension ulno-palmaire en pronation		
86.	Ouvre plus souvent les mains		
87.	Mains presque ouvertes au repos		
88.	Joue avec un hochet		
89.	Tire sur les objets		
90.	Regarde et porte objet à la bouche		
91.	Approche bilatérale		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
92.	Tient une bouteille placée dans ses mains		
93.	Préhension palmaire avec pronation		
94.	Atteint un objet d'une main		
95.	Mange seul un biscuit		
96.	Frappe les objets contre une surface		
97.	Passe un objet d'une main dans l'autre		
98.	Récupère un objet qu'il a laissé tomber		
99.	Préhension radio-palmaire en semi-supination		
100.	Pince inférieure pouce-index		
101.	Opposition		
102.	Ramasse de petits objets (pastilles, etc.)		
103.	Approche les objets avec l'index		
104.	Rentre et sort objet de son contenant		
105.	Pince pouce-index établie		
106.	Extension du poignet accompagne extension des doigts		
107.	Relâchement volontaire		
108.	Salue de la main		
109.	Relâche la balle sur imitation		
110.	Opposition pouce-index et extension du poignet		
111.	Explore de petits objets		
112.	Scribouille		
113.	Ramasse en même temps 2 objets dans une main		
114.	Transvidage		
115.	Tourne les pages d'un livre 2-3 à la fois		
116.	Peut utiliser une cuillère		
117.	Tour de 3-4 blocs		

ECHEL	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
118.	Peut utiliser un verre		
119.	Tient cuillère avec supination		
120.	Tient crayon avec les doigts		
121.	Tour de 5-6 blocs		
122.	Peut porter des objets incassables		
	NIVEAU II : A. EQUILIBRE ET DEPLACEMENT MOTEUR		
123.	Tourne sur lui-même en position debout		
124.	Marche latérale		
125.	Marche à reculons		
126.	Tricycle: peut pédaler		
127.	Marche sur un tracé de 1" X 10'		
128.	Court sur la pointe des pieds		
129.	Se tient sur un pied pendant 3 secondes.		
130.	Marche sur la poutre d'équilibre		
131.	Court: 10 verges en 4 sec.		
132.	Conduit un tricycle		
133.	Evolue sur la poutre d'équilibre		
134.	Marche sur un tracé circulaire		
135.	Marche accroupie (petit bonhomme)		
136.	Se tient sur la pointe des pieds : 10 sec.		
137.	Réussit parcours à obstacles		
138.	Marche sur les talons		
139.	Se tient sur 1 pied : 8-15 sec.		
140.	Gambade: 8-10 pieds		
141.	Marche en battant le rythme		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
142.	Court: 35 verges en 10 sec.		
	E. GRIMPER		
143.	Monte-descend 3 paliers avec temps d'arrêt		
144.	Monte-descend petite échelle avec temps d'arrêt		
145.	Escalier-11 paliers: monte en alt.; descend-temps d'arrêt		
146.	Descend escalier en alternant		
147.	Monte échelle en alternant		
148.	Descend échelle en alternant		
149.	Descend 11 paliers et plus en alternant		
	C. SAUTER		
150.	Saute à partir du dernier gradin de l'escalier		
151.	Saute d'une hauteur de 18" avec aide		
152.	Saute d'une hauteur de 12": 1 pied précendant l'autre		
153.	Saute sur place: 3-5 sauts de 4"-6" hauteur		
154.	Saut avant de 4"-12": part sur ses deux (2) pieds		
155.	Sauts avant avec impulsion des 2 pieds: 1-3 pas		
156.	Saute d'une hauteur de 24" avec aide		
157.	Saute d'une hauteur de 18" à pieds joints		
158.	Saute d'une hauteur de 24" à pieds joints		
159.	Saut en longueur de 2' avec appel		
	D. LANCER		
160.	Roule le ballon au sol		
161.	Debout: mouvement du rouler dans les airs		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	
162.	Lancer par en-dessous à 2 mains : 6-8 pieds		
163.	Lancer par-dessus à 2 mains: 10 pieds		
164.	Roule ballon et atteint cible		
165.	Lancer par en-dessous dans une série de 3 pneus		
166.	Lancer par-dessus et atteint cible		
167.	Lancer par en-dessous à travers 2 cerceaux		
168.	Lancer par dessus à travers 2 cerceaux		
169.	Lancer antéro-postérieur d'une main		
170.	Lancer antero-postérieur avec rotation du tronc		
171.	Lancer antéro-postérieur : rotation du tronc et transfert de poids		
172.	Lancer d'une main par en-dessous à travers 3 pneus		
173.	Lancer d'une main par en-dessous et atteint cible (8')		
174.	Lancer d'une main par en-dessous à travers 2 cerceaux		
175.	Lancer antéro-postérieur d'une main avec balle (20')		
	E. ATTRAPER		
176.	Assis: bloque ou emprisonne le ballon		
177.	A genoux ou debout: bloque et arrête le ballon		
178.	Attrape ballon: distance de 4'		
179.	Attrape ballon entre ses mains et avant-bras		
180.	Attrape ballon avec mains et doigts: dist. 8'-10'		
181.	Attrape ballon par-dessus sa tête: dist. 8'-10'		
182.	Attrape ballon après rebond		
183.	Lance ballon au mur et l'attrape après rebond		
184.	Lance ballon au sol et l'attrape après rebond		
185.	Attraper d'une main: lancer par en-dessous(dist. 6')		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
186.	Attraper d'une main: lancer par en-dessous (Dist. 20')		
187.	Lance d'une main: attrape d'une main		
188.	Lance d'une main: attrape de l'autre main		
189.	Dribble sur place: 5 fois		
190.	Dribble en marchant: dist de 10' de façon continue		
	F. MOTRICITE DIFFERENCIEE		
191.	Tracé vertical de haut-en-bas sur imitation		
192.	Tracé horizontal au crayon sur imitation		
193.	Tourne les pages d'un livre 1 à la fois		
194.	Enfile de 6-10 grosses perles		
195.	Dévisse les barils gigognes		
196.	Manie les ciseaux: essaie de tailler		
197.	Enfile 5 anneaux dans l'ordre		
198.	Développe un bonbon		
199.	Construit une tour de 9-10 blocs		
200.	Reproduit un cercle		
201.	Reproduit un V		
202.	Assemble les barils gigognes		
203.	Tient crayon avec les doigts		
204.	Fait un pont de 3 blocs		
205.	Découpe avec les ciseaux (une main)		
206.	Peut plier du papier sur imitation		
207.	Peut boutonner (gros boutons)		
208.	Reproduit un carré		
209.	Construit une pyramide de 6 blocs sur imitation		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
210.	Peut plier du papier en 2 (carré de 4")		
211.	Reproduit un triangle		
212.	Construit une tour de 12-15 blocs		
213.	Fait un noeud autour d'un objet		
214.	Dessine sans scribouiller: intitule ses dessins		
215.	Fait 2 paliers avec des blocs		
216.	Reproduit une échelle		
217.	Peut découper un carré en 2		
218.	Peut plier en 3 un carré de 4"		
219.	Enfile 10 perles selon modèle pré-établi		
220.	Apparie couvercles et pots: 5 gros. diff.		
221.	Peut plier papier en 2(diagonale) sur imitation		
222.	Peut utiliser ciseaux et bien découper		
223.	Reproduit une fenêtre au crayon		
224.	Peut tracer certains modèles au crayon		
225.	Peut colorier en ne dépassant pas plus d'un pouce		
226.	Peut faire 10 lettres		
227.	Reproduit une maison		
	DEVELOPPEMENT MOTEUR: NATATION		
	A. ENTREES A L'EAU		
228.	Entre par l'escalier en tenant les 2 mains du moniteur		
229.	Entre par l'escalier avec l'aide de la rampe		
230.	Entre par l'escalier sans aide		
231.	Entre par le bord, tenant les mains du moniteur (partie peu profonde)		
232.	Entre seul par le bord (partie peu profonde)		
233.	Entre par le bord avec aide du moniteur (partie prof.)		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
234.	Entre par le bord sans aide (partie profonde)		
235.	Entre par l'échelle avec aide		
236.	Entre par l'échelle seul		
237.	Saute en tenant les 2 mains du moniteur (p. profonde)		
238.	Saute à côté du moniteur en le tenant par la main		
239.	Saute dans l'eau seul		
240.	Saute dans l'eau à côté du moniteur en le tenant par la main, dos à la piscine		
241.	Saute seul dans l'eau, dos à la piscine		
242.	Accepte de faire la culbute avec aide du moniteur		
243.	Fait la culbute dans une chambre à air		
244.	Fait la culbute seul, se remet debout		
245.	Peut glisser la glissoire avec aide		
246.	Peut glisser dans la glissoire sans aide		
	B. DEPLACEMENTS		
247.	Marche avec aide du moniteur (partie peu profonde)		
248.	Marche avec aide du moniteur (partie profonde)		
249.	Marche en se tenant à une bouée		
250.	Marche complètement seul		
251.	Saute sur place en tenant les mains du moniteur		
252.	Saute sur place au moyen d'une bouée		
253.	Saute en se déplaçant avec aide du moniteur		
254.	Saute en se déplaçant sans aide		
255.	Saute en se déplaçant de la partie peu profonde à la partie profonde		
256.	Monte et descend la pente avec l'aide du moniteur		
257.	Monte et descend la pente au moyen d'une bouée(ch.air)		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
258.	Monte et descend la pente sans aide		
259.	Se remet debout avec aide du moniteur dans partie peu profonde		
260.	Se remet debout avec aide du moniteur dans partie profonde de la piscine		
261.	Se remet debout au moyen d'une bouée		
262.	Se remet debout seul		
	C. IMMERSION		
263.	Met sa bouche dans l'eau		
264.	Met sa bouche et son nez dans l'eau		
265.	Met sa figure dans l'eau 5 secondes		
266.	Immersion complète avec aide du moniteur		
267.	Immersion seul : 5 secondes		
	D. CONTROLE DE L'INSPIRATION ET DE L'EXPIRATION		
268.	Souffle dans l'eau avec une paille		
269.	Souffle sur des objets		
270.	Souffle dans l'eau, la bouche seulement		
271.	Souffle dans l'eau en immersion : 5-30 sec.		
272.	Ramasse objet dans l'eau (partie peu profonde)		
273.	Ramasse objet dans l'eau (partie profonde):5/5		
274.	Ramasse objet sans qu'il ait vu où a été lancé l'objet		
	F. FLOTTAISON		
275.	Flotte sur le dos avec gilet de sauvetage		
276.	Flotte sur le dos avec gilet en étant relaxé		
277.	Flotte sur le dos avec la ceinture		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
278.	Flotte sur le dos avec l'aide du moniteur		
279.	Flotte sur le dos sans aide: 5 sec.		
280.	Accepte de prendre la position ventrale		
281.	Flotte sur le ventre avec une ceinture		
282.	Flotte sur le ventre avec soutien aux chevilles		
283.	Flotte sur le ventre seul: 5 sec.		
	F. PROPULSION		
284.	Se propulse sur le dos en s'aidant du bord de la piscine		
285.	Se propulse sur le dos avec aide		
286.	Se propulse sur le dos sans aide		
287.	Se propulse sur le ventre avec aide		
288.	Se propulse sur le ventre sans aide		
	G. SORTIES		
289.	Sort par l'escalier avec aide du moniteur		
290.	Sort par l'escalier au moyen de la rampe		
291.	Sort par l'escalier sans aide		
292.	Sort par le bord de la piscine avec aide		
	a. partie peu profonde		
	b. partie profonde		
293.	Sort par le bord de la piscine sans aide		
	a. partie peu profonde		
	b. partie profonde		
294.	Sort par l'échelle avec aide		
295.	Sort par l'échelle sans aide		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN

EVALUATION DES CONDUITES REFLEXES*

	POSIT.	NEGATIF	OBSERVATIONS
Moro			
Réf. d'Agrippement			
Clonus			
Babinski			
Galant			
Réf.d'Extension croisée			
Réf.de Protection de Tête			
Réf.de Redressement du Cou			
Réactions Labyrinthiques			
R.T.A.C.			
Landau			
Réactions de Parachute Réactions de Protection			
Réactions Amphibiennes			
Réactions d'Equilibre: a)sur le ventre			
b)sur le dos			
c)assis			
d)en quadrupédie			

*CETTE FICHE D'EVALUATION DEVANT ETRE COMPLETEE PAR LE RESPONSABLE DU DEPARTEMENT DE PHYSIOTHERAPIE.

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
	DEVELOPPEMENT COGNITIF		
1.	Poursuite visuelle de l'objet passe l'axe médian		
2.	Tourne la tête pour suivre faisceau lumineux		
3.	Réaction manifeste à un son, un bruit		
4.	Poursuit du regard un objet déplacé dans un angle 180°		
5.	Recherche préhensile de l'objet		
6.	Garde un objet en main pendant bref moment		
7.	Intérêt soutenu à l'endroit d'une personne-d'un objet		
8.	Empoigne et mache un objet		
9.	Porte objet à sa bouche		
10.	Atteint, empoigne et porte à sa bouche		
11.	Secoue, agite ou balance clochette		
12.	Tient 2 objets: capable de maintenir 2 objets		
13.	Secoue, agite ou balance clochette		
14.	Sort un bloc du contenant - de la tasse		
15.	Met les blocs dans contenant		
16.	Retire un morceau rond d'un encastrement		
17.	Passe les objets d'une main à l'autre		
18.	Laisse tomber et ramasse objet		
19.	Pousse trois blocs en les gardant en ligne		
20.	Pince préhensile (organisation des doigts)		
21.	Empile 3-4 anneaux dans la pyramide à anneaux		
22.	Retire 3-4 chevilles du tableau		
23.	Retire (sort) 6 blocs du contenant (tasse)		
24.	Repère un bloc caché sous un écran		

ECHEL.	COMPORTEMENT		
25.	Joue à coucou		
26.	Joue à "Taper des mains" (Pat-a-cake)		
27.	Scribouille (sur papier)		
28.	Fait une tour de 3 blocs		
29.	Met six blocs dans un contenant		
30.	Insère le rond et le carré dans le tableau		
31.	Transvide (pastilles et bouteille)		
32.	Enfonce une cheville sur imitation		
33.	Fait une tour de 5-6 blocs		
34.	Insère cinq chevilles dans le tableau		
35.	Tourne les pages d'un livre 2-3 à la fois		
36.	Indique du doigt 5 images selon consigne		
37.	Se reconnaît dans un miroir - une photographie		
38.	Reconnaît (indique) une partie du corps		
39.	Tracé vertical de haut-en-bas (crayon) sur imitation		
40.	Reproduit un cercle (approximatif/mouv. circulaire)		
41.	Tracé horizontal au crayon sur imitation		
42.	Tracé oblique au crayon d'après modèle initial		
43.	Insère rond, carré & triangle dans le tableau		
44.	Tourne les pages d'un livre une à la fois		
45.	Groupe objets semblables		
46.	Reproduit un V		
47.	Indique au moins 20 objets sur demande		
48.	Enfile 5 anneaux dans l'ordre		
49.	Enfile 6 grosses perles		
50.	Nomme 15 objets sur présentation de gravures		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
51.	Nomme (reconnaît) 5 objets d'après le son (bruit)		
52.	Indique 5 parties du corps		
53.	Répète une séquence de 2 nombres		
54.	Exécute 3 commandements simples		
55.	Reproduit des traces simples		
56.	Construit une tour de 9-10 blocs		
57.	Effectue la correspondance entre l'objet et l'usage		
58.	Construit un pont de 3 blocs d'après modèle		
59.	Construction de blocs avec détails et particularités		
60.	Ajoute une partie manquant au bonhomme		
61.	Distingue gros et petit		
62.	Fait un puzzle de 6 morceaux		
63.	Reproduit [illegible]		
64.	Assortit et groupe les 3 couleurs primaires		
65.	Indique et/ou nomme les 3 couleurs primaires		
66.	Indique et/ou nomme les 3 formes de base		
67.	Compte jusqu'à 5 sur imitation		
68.	Possède le concept numérique de 3		
69.	Distingue garçon - fille		
70.	Reconnaît-indique 10 parties du corps		
71.	Reproduit un carré sur imitation		
72.	Répète séquence de 3 chiffres		
73.	Assemble les moitiés de 10 images (objets)		
74.	Reconnaît histoires - contines		
75.	Chansons accompagnées de gestes simples		
76.	Distingue long et court		

ECHEL.	COMPORTEMENT		
77.	Associe activités aux moments de vie		
78.	Compte 10 objets		
79.	Reproduit un triangle		
80.	Reconnaît images traduisant un état/action		
81.	Possède concept numérique de 1 à 5		
82.	Ajoute 3 parties manquant au bonhomme		
83.	Evaluation barique d'objets ayant moins d'une lb diffé		
84.	Enumère objets de mémoire		
85.	Exécute un commandement à 3 temps dans l'ordre		
86.	Assortit objets usuels et correspondants		
87.	Blocs: fait une porte avec modèle		
88.	Place objets sur indication (sur, dans, sous, etc.)		
89.	A un répertoire de contines		
90.	Effectue correspondance couleur-objet		
91.	Renarre historiettes		
92.	Jeux de blocs: constructions compliquées		
93.	Chante de simples chansons		
94.	Dessin du bonhomme: tête, tronc, bras, jambes		
95.	Ajoute 7 parties manquant au bonhomme		
96.	Fait un noeud autour d'un objet		
97.	Fait 2 paliers avec des blocs		
98.	Fait rimer certains mots simples		
99.	Dessin du bonhomme: s'ajoutent cou-mains-vêtements		
100.	Reproduit un losange		
101.	Retrouve la partie manquant d'une image		
102.	Compte jusqu'à 12		

NIVEAU	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
104.	Peut donner son adresse		
105.	Ajoute 2 parties au bonhomme		
106.	Construit 3 pilliers avec des blocs		
107.	Compte les défauts de chaque main		
108.	Narre à partir d'une image		
	Découvre le trajet le plus court dans le labyrinthe		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN

ECHEL	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
	A. PRÉREQUIS: a. INTÉGRATION DES STIMULI AUDITIFS		
1.	Réagit au bruit		
2.	Réaction manifeste à la présence d'une personne		
3.	Localise un son/bruit		
4.	Associe le son/bruit à sa source		
5.	Effectue la relation entre le bruit et l'image corresp.		
6.	Fait la discrimination entre des bruits très différents		
7.	Fait la discrimination entre des bruits semblables		
8.	Fait la discrimination entre des phonèmes différents		
9.	Fait la discrimination entre des phonèmes semblables		
10.	Fait la discrimination entre des phonèmes à l'int. d'un mot		
11.	Rappel de l'ordre de présentation des bruits		
12.	Rappel de l'ordre de présentation des phonèmes		
13.	Rappel de l'ordre de présentation des mots		
14.	Reproductions rythmiques		
	B. INTÉGRATION DES STIMULI VISUELS		
15.	Découverte visuelle des objets		
16.	Contact visuel établi		
17.	Fait la pyramide de 8 anneaux		
18.	Emboîte les gobelets gigognes		
19.	Assemble les oeufs gigognes		
20.	Insère correctement tous les morceaux dans boîte-lettres		
21.	Assemble les barils gigognes		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
22.	Reconnaît différentes formes		
23.	Reconnaît différentes couleurs		
24.	Reproduit de mémoire des séries de 2 signes diff. orientés		
25.	Reproduit de mémoire des séries de 3 signes diff. orientés		
26.	Reproduit de mémoire des séries de 4 signes diff. orientés		
27.	Reproduit de mémoire des séries de 5 signes diff. orientés		
	C. MECANISME ORAL PERIPHERIQUE		
28.	Protrusion des lèvres (U)		
29.	Rétraction des lèvres (i)		
30.	Ouverture des lèvres (A)		
31.	Arrondissement des lèvres (O)		
32.	Elévation intérieure de la langue		
33.	Elévation extérieure de la langue		
34.	Abaissement de la langue		
35.	Mouvements latéraux de la langue		
36.	Claquement de la langue		
37.	Cornet		
38.	Pourtour intérieur des lèvres		
39.	Pourtour extérieur des lèvres		
40.	Abaissement et élévation du mandibule		
41.	Mouvements latéraux du mandibule		
42.	Mobilité du voile du palais, de la luette, des parois du pharynx		
43.	Reproduction diadococinétique		
44.	Déglutit		
45.	Contrôle de la salivation		

ITEM	COMPORTEMENT	DEBUT	
46.	Contrôle de la respiration		
47.	Contrôle du souffle		
48.	Absorption d'aliments liquides		
49.	Absorption d'aliments solides		
	D. IMITATION		
50.	Imite un geste/comportement familier		
51.	Imite une série de gestes/comportements familiers		
52.	Imite un geste non-familier		
53.	Imite un geste spécifique invisible non-familier		
54.	Imitation non-verbale différée		
55.	Imite des sons spontanés		
56.	Imite des sons non-spontanés		
57.	Imite variations de la voix		
58.	Imite variations de rythme		
59.	Imite des mots familiers		
60.	Imite des mots nouveaux		
61.	Imite une phrase complète		
62.	Imitation verbale différée		
	E. BESOIN DE COMMUNIQUER		
63.	Besoin de communication non-verbale		
64.	Besoin de communication verbale		
	II. LANGAGE RECEPTIF		
65.	Répond à son nom		

ECHEL.			
66.	Réagit à la négation "non"		
67.	Comprend "au revoir" et "bravo"		
68.	Répond au geste		
69.	Exécute un ordre simple		
70.	Comprend le nom de quelques objets		
71.	Connaît son nom		
72.	Exécute 2 ordres simples		
73.	Repère 3 parties du corps		
74.	Repère 12 objets sur indication verbale		
75.	Montre 3 gravures sur demande		
76.	Comprend "dedans, dehors, en-haut, en-bas, dessous"		
77.	Exécute 3 ordres simples		
78.	Associe les couleurs primaires		
79.	Comprend plusieurs phrases complexes		
80.	Reconnaît 5 parties du corps		
81.	Indique 7 gravures sur demande		
82.	Exécute 4 ordres simples		
83.	Distingue gros-petit		
84.	Désigne des objets par l'usage		
85.	Comprend "où" et "pourquoi"		
86.	Comprend pareil - pas pareil		
87.	Exécute un ordre composé de 2 actions associées		
88.	Montre son âge sur ses doigts		
89.	Comprend des phrases longues et complexes		
90.	Repère 10 parties du corps		
91.	Désigne 6 couleurs et plus		

ÉCHEL.		DÉBUT
92.	Montre 20 images sur demande	
93.	Comprend les prépositions: au-dessus, en-dessous	
	en arrière, en avant, à côté	
94.	Comprend: grand-petit, long-court, beaucoup-pas beau-	
	coup	
95.	Comprend avant-après	
96.	Désigne 3 images et plus de par l'usage	
97.	Comprend "comment"	
98.	Groupe objets: forme, couleur, grandeur, quantité,	
	usage	
99.	Exécute un ordre composé de 2 actions non-associées	
100.	Attentif à la narration d'une historiette: 5min.	
101.	Comparaisons esthétiques	
102.	Concept numérique de 3	
103.	Ressemblances et différences de fonctions: 6	
104.	Exécute un ordre composé de 3 actions associées	
105.	Attentif à la narration d'une historiette: 10-15 min.	
	III. LANGAGE EXPRESSIF	
106.	Cris/pleurs indifférenciés	
107.	Vocalisations autres que les cris ou pleurs	
108.	Cris différenciés pour la faim	
109.	Emet des sons lorsqu'on lui parle	
110.	Babille	
111.	Cris différenciés associés à une sensation de bien-être	
112.	Rit fort et s'excite	

ECHEL.	COMPORTEMENT		
113.	Babille en répétant une série de mêmes sons		
114.	Émet les sons "p" "b" "m"		
115.	Émet les sons "o" "u"		
116.	Pousse des cris aigüs		
117.	Émet les sons gutturaux "g" et "r"		
118.	Babille en réponse aux personnes		
119.	Converse avec ses jouets: joue à faire des bruits		
120.	Répond à son nom en vocalisant		
121.	Jargon: invente un mot dans son langage désignant objet		
122.	Émet des chaînes de sons successifs		
123.	Joue à coucou		
124.	Répétitions de syllabes isolées		
125.	Imite des sons		
126.	Imite le nombre de syllabes		
127.	Langage gestuel: non, salue de la main, bravo		
128.	Vocalise à notes aigües et sur plus. tonalités		
129.	Consonnes plus utilisées qu'auparavant		
130.	Premiers mots: ma-ma, pa-pa		
131.	Exclamations: oh!		
132.	Jargon: phrases de 4 syllabes et plus sans vrais mots		
133.	Vocabulaire de 4-6 mots		
134.	Jargonne beaucoup: parle à ses jouets et personnes		
135.	Voix dotée d'intonations interrogatives		
136.	Utilisation plus fréquente des consonnes: t,d,l,n		
137.	Communication verbale et gestuelle véritable		
138.	Vocabulaire de 10 mots		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
139.	Fait part de ses besoins et désirs avec des mots		
140.	Répète souvent les mêmes mots dans une conversation		
141.	Imite des phrases de 2 ou 3 mots		
142.	Chantonne spontanément		
143.	Imite bruits usuels / environnants		
144.	Vocabulaire de 20 mots		
145.	Nomme 4/18 objets dans la boîte		
146.	Phrase de 2 ou 3 mots		
147.	Communique en utilisant combinaison de jargon et vrais mots		
148.	Vocabulaire actif de 50-200 mots		
149.	Jargon remplacé par phrases de 3 mots de 4 syllabes et plus		
150.	Demande "encore"		
151.	Se désigne par son prénom		
152.	Donne son nom (prénom)		
153.	Se désigne par "je"		
154.	Nomme une couleur		
155.	Répète deux ou trois chiffres correctement		
156.	Donne ses prénom et nom de famille sur demande		
157.	Décrit ses dessins sur demande		
158.	Raconte dans l'ordre 2 actions		
159.	Relate cert. expériences vécues dans passé imm.		
160.	Donne l'usage des objets		
161.	Utilise la conjonction "et"		
162.	Utilise correctement des phrases de 6 syll. et plus		
163.	Nomme 12/18 objets dans la boîte		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
164.	Commence de se servir du pluriel		
165.	Dit de quel sexe il est		
166.	Décrit une image par l'action		
167.	Compte jusqu'à 3		
168.	Nomme 3 couleurs		
169.	Pose des questions		
170.	Vocabulaire de 1500 mots et plus		
171.	Utilise "pourquoi" et "comment"		
172.	Nomme les 18 objets de la boîte		
173.	Nomme 6 objets et plus dans la gravure		
174.	Utilise 3 pronoms personnels et plus		
175.	Répond à 3 questions se rapportant à lui-même		
176.	Explique les similarités et les différences dans les		
	images		
177.	Décrit les absurdités contenues dans une image		
178.	Nomme 5 couleurs		
179.	Compte jusqu'à 10		
180.	Donne l'antonyme		
181.	Corrige son articulation		
182.	Ordonne et raconte une histoire en 3 images		
183.	Bon contrôle de tous les phonèmes		
184.	Structure de phrases normale		
185.	Nomme 12 objets sur une image		
186.	Commentaire descriptif d'images avec énumération		
187.	Définit des mots simples		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
	SOCIALISATION-ACTIVITES PERSONNELLES ET INDEPENDANTES		
1.	Réagit à la présence d'une personne		
2.	Vocalise quand on lui porte attention		
3.	Sourit lorsqu'on lui porte attention		
4.	Exige (demande) une attention particulière		
5.	Sourit de façon différenciée		
6.	S'avance, tend les bras vers une personne familière		
7.	S'avance, essaie d'atteindre objets souvent à sa portée		
8.	Joue seul, s'amuse (5-10 minutes)		
9.	Joue à coucou sur imitation		
10.	Tape des mains (pat-a-cake)		
11.	Salue de la main		
12.	Offre un objet (jouet) sans le relâcher		
13.	Agit afin d'attirer l'attention		
14.	Réagit, répond quand on l'interpelle (son nom)		
15.	Donne suite à de simples directives		
16.	Imite des gestes simples		
17.	Imite un autre enfant au jeu		
18.	Joue avec un pair		
19.	Prend plaisir à se trouver en situation de jeu avec un pair		
20.	Peut différer la satisfaction de certains besoins		
21.	Recherche les intéractions avec l'adulte		
22.	Imite d'autres enfants au jeu		
23.	Reproduit certains comportements adultes		
24.	Commence de saisir la notion de possession "mon,ma"		

ECHEL.	COMPORTEMENT		
25.	Peut partager quand on lui dit		
26.	Salue ou accueille ses pairs et l'adulte avec indices		
27.	Supporte l'absence du parent ou de l'éducateur		
28.	Reste dans la cour ou les limites prescrites		
29.	Courtois lorsqu'on lui rappelle		
30.	Commence de jouer seul, à certaines initiatives au jeu		
31.	Demande à aller à la toilette		
32.	Peut faire de "petites commissions"		
33.	Peut éviter certains dangers		
34.	Peut marcher seul en promenade		
35.	Porte attention lorsqu'on lui conte une histoire, raconte		
	ru		
36.	Jeu de groupe sans structures		
37.	Attend son tour		
38.	Relate certaines expériences		
39.	Salue certains adultes sans qu'on lui rappelle		
40.	Courtois sans qu'on lui rappelle (une fois sur deux)		
41.	Jeu coopératif (niveau jardin d'enfant)		
42.	Répond au téléphone (début)		
43.	Peut jouer seul		
44.	S'éxécute devant les autres		
45.	Commence de converser, s'insère dans la conversation		
46.	Répète contines		
47.	Autonome au cabinet		
48.	Accomplit de petites tâches		
49.	Donne suite correctement à une directive		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	FIN
50.	Répond correctement au téléphone		
51.	Va dans le voisinage sans trop de supervision		
52.	Effectue de petits achats avec aide		
53.	Donne suite à 3 directives dans l'ordre d'émission		
54.	Conscient qu'une chose ne lui appartient pas		
55.	Coopère en situation de jeu		
56.	Peut participer à un jeu où il y a compétition		
57.	Conscient de son sexe et du sexe des autres		
58.	Attend son tour et peut partager		
59.	Participe à des jeux de société simples		
60.	Se rend à l'école seul		
61.	S'exécute		
62.	Courtois sans qu'on lui rappelle		
63.	Distingue l'avant-midi de l'après-midi		
64.	Nomme et reconnaît: .01¢ .05¢ .10¢		
65.	Connaît la droite et la gauche		
66.	Peut traverser la rue seul		

ECHEL.	COMPORTEMENT	DEBUT	

BIBLIOGRAPHIE

Arnheim, D., & Sinclair, W., *The Clumsy Child: A Program of Motor Therapy*, Saint Louis, the C.V. Mosby Company, 1975, 231 pp.

Bayley, N., *Bayley Scales of Infant Development*, New York, The Psychological Corporation, 1969.

Doll, E., *The Vineland Social Maturity Scale*, Minnesota, Circle Pines, American Educational Guidance Services, 1953.

Gesell, A., & Amatruda, C., *Developmental Diagnosis*, New York, Harper and Row, 1974, 538 pp.

Griffiths, R., *Griffiths Mental Development Scales*, Taunton, Child Development Research Centre, 1967.

Terman, L., & Merrill, M., *Stanford-Binet Intelligence Scales: Form L-M*, New York, Haughton & Mifflin, 1960.

Weschsler, D., *The Preschool and Primary Scale of Intelligence*, New York, The Psychological Corporation, 1967.

_____, *The Portage Guide to Early Education*, Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency No. 12, 1972.

_____, *Grille pour l'Evaluation de la Maturation des Enfants de 0 à 5 Ans*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1971.